Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170937
Centre d'intérêt: 92

LaRue, Marcel.

L'individualisation de l'éducation physique en milieu collégial : enquête : rapport final / Marcel LaRue. -- Lauzon : Collège de Lévis-Lauzon, 1981.
vii, 103, 20 p. ; 28 cm.

Code: 99-8011. Comprend des bibliographies.

Cote Dewey: 613.7'0711'714/L3361 Cote LC: GV/363

Descripteur(s): *Education physique *Enseignement individualisé *Attitude de l'enseignant *Opinion de l'enseignant *Besoins de l'enseignant *Tâche de l'enseignant *Revue de la documentation *Questionnaire *Collégial (Niveau)

Le rapport comprend deux parties. La première constitue une revue de la documentation portant sur la nature de l'enseignement individualisé, ses principes fondamentaux, ses avantages et inconvénients, enfin ses implications pratiques dans la pédagogie de l'éducation physique. Suit la présentation des résultats d'une enquête visant à identifier les opinions, attitudes, comportements et besoins des professeurs d'éducation physique du niveau collégial face à leur approche pédagogique.

La revue de la documentation s'appuie sur une centaine de références (articles et monographies) en majorité de langue anglaise et postérieures à 1970. L'enquête consistait en l'envoi d'un questionnaire (reproduit en annexe) à l'ensemble des professeurs en éducation physique des cégeps et collèges privés. Sur 660 professeurs identifiés, 305 ont retourné le questionnaire et 295 réponses ont été retenues. Les données ont été traitées à l'aide du programme SPSS.

Les professeurs se dissocient de plus en plus du rôle de "technicien" pour mettre l'accent sur le développement d'attitudes positives face au mieux-être physique. Par ailleurs, plus de 80% d'entre eux souhaitent voir une plus grande autonomie et une implication accrue des étudiants dans les cours. Toutefois, plus de 50% sont sceptiques quant à la capacité des étudiants de s'impliquer et moins de 40% impliquent effectivement les étudiants au processus de décision.

Type de document: d
Financement: Bénéficiaire - Collège de Lévis-Lauzon
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170937

Enquête: Rapport final juin 1981

L'individualisation de l'éducation physique en milieu collégial

Cegep de Lévis-Lauzon
205 Mgr Bourget Lauzon (Lévis) Que G6V 6Z9

Marcel LaRue
professeur en éducation physique

99-8011

E D U Q 8170937

Enquête: Rapport final
juin 1981

L'individualisation de l'éducation physique en milieu collégial

Cegep de Lévis-Lauzon
205 Rue Bourget Lauzon (Lévis) Que G6V 6Z9

Marcel LaRue
professeur en éducation physique

99-8011

ISBN 2-550-04703-6

Dépôt légal - Deuxième trimestre 1981

BIBLIOTHEQUE NATIONALE DU QUEBEC

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention accordée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme de subvention à l'innovation pédagogique.

Il est possible d'obtenir des exemplaires supplémentaires de cette publication auprès de monsieur Robert Kirouac, conseiller pédagogique du collège ou en s'adressant à monsieur Gilles St-Pierre:

Ministère de l'Education
Direction générale de l'enseignement collégial,
Service des programmes,
Edifice G, 19ème étage,
1035, rue La Chevrotière,
Québec.
G1R 5A5

Tél: (418) 643-3057

99-8011

RESUME

Le présent rapport de recherche essaie d'identifier les problèmes spécifiques reliés à l'individualisation de l'éducation physique en milieu collégial. A cette fin, la recherche a comporté deux étapes majeures.

Dans un premier temps, l'auteur a fait un relevé de littérature portant sur l'individualisation de l'enseignement relié au contexte spécifique de l'éducation physique. Il a ainsi cerné la nature de cette approche pédagogique, de même que les principes fondamentaux sur lesquels elle se fonde. En plus de quelques remarques sur les objectifs de l'éducation physique au collégial, le rapport fait état des avantages et des inconvénients de l'enseignement individualisé, de même que des implications pratiques inhérentes à cette approche.

Dans la deuxième partie du rapport, l'auteur analyse les résultats obtenus à la suite de la distribution d'un questionnaire d'enquête à tous (toutes) les enseignants(tes) du réseau collégial en éducation physique (collèges publics et privés). Le rapport comporte enfin quelques recommandations permettant de faire suite à la recherche.

NOTE: Pour chacune des deux parties du rapport, les chiffres entre parenthèses réfèrent à la bibliographie apparaissant à la fin de ces parties.

REMERCIEMENTS

Le déroulement de cette recherche a été facilité par l'appui de certaines personnes que je voudrais remercier sincèrement.

D'abord, monsieur Robert Kirouac, conseiller pédagogique au Collège, dont les conseils et l'apport professionnels furent exceptionnels. Monsieur René Larouche, professeur au département d'éducation physique de l'Université Laval, dont l'implication à la réalisation du questionnaire d'enquête fut tout à fait remarquable. Les membres du département d'éducation physique du Collège surent collaborer fréquemment à différentes phases du projet, particulièrement messieurs Luc Chiasson et Denis Côté.

Enfin, je m'en voudrais de ne pas remercier mon épouse Lise, qui a su et dû sacrifier un bon nombre d'heures de loisirs pour me permettre la réalisation de ce projet.

Marcel LaRue
CEGEP de Lévis-Lauzon

30 juin 1981.

TABLE DES MATIERES

PAGE

PREMIERE PARTIE: LE RELEVE DE LITTERATURE

INTRODUCTION 1

1.0 QU'EST-CE QUE L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT? 2

1.1 Deux sens principaux 2

1.1.1 Premier sens 2

1.1.2 Deuxième sens 3

1.2 Distinction spécifique selon trois études 4

1.3 La "véritable" individualisation 6

1.4 Terminologie 8

2.0 PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE 9

2.1 Respect des différences individuelles 9

2.2 "Laisser les étudiants(es) se prendre en mains" 11

2.3 Autres principes 14

2.3.1 Etablir des relations de confiance professeur-étudiant(e) 14

2.3.2 Favoriser le succès 14

2.3.3 Offrir des formules d'apprentissage variées 15

2.3.4 Adapter la matière aux étudiants(es) 15

PAGE

5.0 LES IMPLICATIONS PRATIQUES ("LE COMMENT") 29

REMARQUES PRELIMINAIRES 29

5.1 Les "transactions" de l'enseignement 30

5.1.1 Décisions pré-classe 31

5.1.2 Exécution 33

5.1.3 Evaluation 34

5.2 Les formules pédagogiques utilisables 34

5.2.1 Le tutorat 35

5.2.2 L'enseignement par "contrats" 35

5.2.3 Le centre d'apprentissage 36

5.2.4 L'enseignement modulaire 36

5.2.5 L'audio-tutorat 37

5.2.6 Enseignement assisté par ordinateur 38

5.2.7 Simulations et jeux 38

5.2.8 Le "Team teaching" 38

5.2.9 L'enseignement programmé 39

5.2.10 L'atelier ou travail en équipe 39

5.2.11 L'exposé magistral, l'exposé informel, le séminaire, l'exposé multi-media, ... 39

5.3 Des suggestions pour individualiser son enseignement 40

5.3.1 Aider les étudiants(es) à assumer leur autonomie dans l'apprentissage 40

5.3.2 Amener les changements de façon progressive 40

5.3.3 Travailler en équipe 41

5.3.4 Accepter de jouer un nouveau rôle 41

PAGE

3.0 L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE ET L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DE L'EDUCATION PHYSIQUE AU NIVEAU COLLEGIAL 16

3.1 Remarques préliminaires 16

3.2 Comment développer l'autonomie? 18

3.3 La troisième voie 20

3.3.1 Lien avec les théories d'apprentissage 21

3.3.2 Lien avec la taxonomie du comportement affectif 21

3.3.3 Lien avec la théorie de l'apprentissage social 22

3.3.4 Ajustement de la pédagogie 23

4.0 AVANTAGES ET INCONVENIENTS DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE 24

4.1 Respect du rythme d'apprentissage 24

4.1.1 Temps variable consacré à l'apprentissage 24

4.1.2 Choix de moyens 25

4.1.3 Choix du moment 25

4.1.4 Possibilité d'approfondissement 25

4.2 Ajustement aux différences individuelles 26

4.3 Identification des résultats visés 26

4.4 Indépendance et auto-détermination 27

4.5 Disponibilité du professeur 27

4.6 L'évaluation continue 28

INCONVENIENTS 28

PAGE

5.0 LES IMPLICATIONS PRATIQUES ("LE COMMENT") 29

REMARQUES PRELIMINAIRES 29

5.1 Les "transactions" de l'enseignement 30

5.1.1 Décisions pré-classe 31

5.1.2 Exécution 33

5.1.3 Evaluation 34

5.2 Les formules pédagogiques utilisables 34

5.2.1 Le tutorat 35

5.2.2 L'enseignement par "contrats" 35

5.2.3 Le centre d'apprentissage 36

5.2.4 L'enseignement modulaire 36

5.2.5 L'audio-tutorat 37

5.2.6 Enseignement assisté par ordinateur 38

5.2.7 Simulations et jeux 38

5.2.8 Le "Team teaching" 38

5.2.9 L'enseignement programmé 39

5.2.10 L'atelier ou travail en équipe 39

5.2.11 L'exposé magistral, l'exposé informel, le séminaire, l'exposé multi-media, ... 39

5.3 Des suggestions pour individualiser son enseignement 40

5.3.1 Aider les étudiants(es) à assumer leur autonomie dans l'apprentissage 40

5.3.2 Amener les changements de façon progressive 40

5.3.3 Travailler en équipe 41

5.3.4 Accepter de jouer un nouveau rôle 41

PAGE

5.4 Les étapes de planification d'un système d'enseignement 42

5.5 Des exemples d'enseignement individualisé 43

5.6 Prospectives 50

BIBLIOGRAPHIE 53

DEUXIEME PARTIE: LE QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

1.0 NATURE DE L'ENQUETE 61

1.1 Objectif du questionnaire 61

1.2 Le fondement du questionnaire 61

1.3 Les collèges rejoints 61

1.4 La population rejointe 61

1.5 Les répondants(es) 62

1.6 Les dossiers retenus 63

2.0 LES RESULTATS 64

2.1 L'interprétation 64

2.2 Caractéristiques personnelles des répondants(es) 65

PAGE

2.2.1 Années d'enseignement 65

2.2.2 Statut d'emploi 65

2.2.3 Age 65

2.2.4 Sexe 66

2.3 Données sur la tâche de travail 66

2.3.1 Les "spécialités" enseignées 66

2.3.2 Nombre d'heures d'enseignement 67

2.4 Prestation des cours 67

2.4.1 Durée totale de l'activité pour la session 67

2.4.2 Nombre de semaines pendant lesquelles l'activité se déroule 68

2.4.3 Nombre de leçons par semaine 68

2.4.4 Durée d'un cours (ou leçon) 68

2.4.5 Nombre de groupes et d'étudiants(es) dans l'activité principale 68

2.5 Les objectifs poursuivis en éducation physique 69

2.5.1 Les dimensions de la personne à privilégier 69

2.5.2 Le développement de l'autonomie 70

2.5.3 La satisfaction des étudiants(es) dans la pratique de l'activité physique 71

2.5.4 Le rôle du collège dans le continuum de l'éducation physique 73

2.6 La perception des rôles: professeur-étudiant 73

2.6.1 Le rôle du professeur 73

2.6.2 Le rôle de l'étudiant(e) 75

PAGE

2.6.3 Le respect des différences individuelles 77

2.6.4 La satisfaction des étudiants(es) dans les processus d'apprentissage 79

2.7 Les décisions 80

2.7.1 Les décisions pré-classe 80

2.7.2 Le déroulement de la classe 82

2.7.2.1 Au point de vue organisationnel 82

2.7.2.2 Au point de vue des tâches exécutées par le professeur 83

2.7.2.3 Au point de vue "communications verbales" 84

2.7.2.4 Au point de vue motivationnel 85

2.7.3 L'évaluation 86

2.8 La satisfaction des enseignants(es) 86

2.8.1 Niveau de satisfaction des enseignants(es) au niveau pédagogique 86

2.8.2 Niveau de satisfaction des enseignants(es) au niveau administratif 89

2.8.3 Les causes à la base de la satisfaction ou de l'insatisfaction des enseignants(es) 90

2.8.4 Les besoins en regard de l'individualisation de l'enseignement 91

3.0 ANALYSE DES RESULTATS

3.1 Les objectifs de l'éducation physique au niveau collégial 93

3.2 Liens entre les opinions, les attitudes et les comportements des professeurs 93

PAGE

3.3 Le rôle joué par le professeur 96

3.4 Le niveau de satisfaction 96

4.0 RECOMMANDATIONS 97

4.1 97

4.2 97

4.3 97

4.4 97

CONCLUSION 98

BIBLIOGRAPHIE 99

ANNEXE I 100

ANNEXE II 103

INTRODUCTION

A partir du relevé de littérature, nous avons identifié les concepts généraux reliés à l'individualisation de l'enseignement de l'éducation physique. Trois chapitres traiteront de notions plus générales:

- la nature de l'enseignement individualité;

- ses principes fondamentaux;

- ses avantages et inconvénients.

Dans un deuxième temps, nous verrons le lien entre l'enseignement individualisé et l'atteinte des objectifs de l'éducation physique, de même que les implications pratiques reliées à un processus d'individualisation appliquée à l'éducation physique.

1.0 QU'EST-CE QUE L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT?

Il n'est pas facile de donner une définition précise de l'individualisation de l'enseignement. On n'a qu'à penser que ce terme est classé selon 59 descripteurs différents dans l'index de consultation ERIC (Educational Ressources Information Center).

En vue de jeter un peu de lumière sur le sujet, nous verrons:

1. Les 2 principaux sens accordés au terme individualisation de l'enseignement;

2. Une distinction spécifique avancée par trois études;

3. La "véritable" individualisation;

4. Une terminologie à retenir pour les fins du présent rapport.

1.1 Deux sens principaux

La revue de la littérature sur le sujet permet de dégager une classification de l'enseignement individualisé selon les deux sens suivants:

1.1.1 Premier sens

Dans cette première formulation, l'enseignement individualisé consiste surtout à individualiser ou adapter le rythme d'apprentissage à chaque étudiant(e). Le contenu de la matière est identique ou presque pour chaque apprenant(e); c'est au niveau de la rapidité ou de la vitesse d'apprentissage qu'il y aura une adaptation possible pour l'étudiant(e).

Cette approche est utilisée par de nombreux intervenants autant au Canada qu'aux Etats-Unis (ex.: les "packages" ou "ensembles" de systèmes spécialisés).

Bégin (8), qui privilégie cette approche a d'ailleurs démontré, à partir des travaux de Bloom, pourquoi il fallait individualiser l'enseignement, surtout en raison du caractère structuré et séquentiel de l'école québécoise.

Donc, dans ce sens restreint, l'individualisation de l'enseignement permettra à l'étudiant de suivre le cheminement désiré, d'aller au rythme qu'il préfère et d'atteindre les objectifs désirés de concert avec son professeur.

1.1.2 Deuxième sens

Dans le deuxième sens, on utilise ce terme pour caractériser toute stratégie pédagogique permettant au professeur d'ajuster les objectifs, les moyens et le contenu aux étudiants(es). (Locke et Lambdin (42), p. 14)

Cette approche se caractérise donc par un enseignement individualisé encore plus poussé. La responsabilité majeure de l'apprentissage relève de l'étudiant. D'une certaine façon, tout est prévu et centré sur lui. Les modèles humanistes, tels que définis par Bertrand (10), sont orientés dans cette perspective. On n'a qu'à se référer, par exemple, à l'expression "Liberté pour apprendre" de Rogers et à la définition que donne Paré de l'individualisation de l'enseignement:

> *"Individualiser, c'est avant tout se centrer sur la personne qui apprend, c'est partir de ses interrogations, de ce qu'elle sait et de ce qu'elle cherche à comprendre...*
>
> *Individualiser, c'est enfin tenir compte des habiletés particulières de chacun et utiliser chacune de ses ressources..."* (48, p. 7).

Il est à remarquer que l'individualisation dans ce sens peut faire appel à différents styles d'enseignement (magistral, informel, tutorat) selon les besoins manifestés. Cette approche vise aussi autant à "apprendre à apprendre" qu'à apprendre un contenu (Heitmann et Kneer (32), pp. XIV et 13).

1.2 Distinction spécifique selon trois études

Dans le relevé de littérature, nous avons rencontré différents termes utilisés pour traiter de l'enseignement individualisé. En plus du mot individualisation, nous avons retrouvé auto-instruction, personnalisation, humanisation. Nous avons été surpris de rencontrer très peu d'uniformité entre les auteurs sur le sens rattaché à chacun de ces concepts. Parfois, les différents termes sont tout simplement synonymes, parfois, ils comportent des différences sémantiques importantes.

Les trois études suivantes ont le mérite d'avoir essayé de cerner les concepts et leur terminologie sur le sujet.

Locke et Lambdin (42, pp. 14-14) distinguent trois termes:

- Individualisation ("Individualized instruction"). L'approche pédagogique utilisée permet au professeur d'ajuster les buts, le contenu et les stratégies d'apprentissage de façon à répondre le plus possible aux caractéristiques de l'étudiant(e).

- Humanisation ("Humanistic instruction"). Centrée sur les sentiments de l'individu, cette approche vise la réalisation de soi, la participation et l'expérience personnelle.

- Personnalisation ("Personalized instruction"). Ce terme peut être pris selon deux sens:

  . d'abord, il peut être pris comme une recherche à s'adapter aux besoins et caractéristiques de l'apprenant. Ainsi, individualisation et personnalisation sont presque synonymes;

  . d'un autre côté, on peut entendre par là, toute approche pédagogique fondée sur les interrelations entre les différents membres du groupe. Ces relations peuvent s'exercer entre l'apprenant et le professeur et/ou les autres étudiants(es).

Heitmann et Kneer (32, pp. 10-13) distinguent trois concepts:

- Humanisation: enseignement personnalisé fondé sur les relations personnelles avec le professeur et les étudiants (c'est l'enseignement personnalisé de Locke et Lambdin).

- Individualisation: rendre disponible à l'étudiant(e) tout ce qu'il faut pour assurer son apprentissage de façon significative. Cela ne peut se réaliser qu'en respectant les caractéristiques de l'étudiant. (Même sens pour Locke et Lambdin.)

- Individualisation humaniste: implication de l'étudiant(e) dans son processus d'apprentissage, par une participation requise selon toutes ses caractéristiques et ses besoins.

Enfin, Edling (24) classe tout simplement l'enseignement individualisé selon quatre types d'apprentissage reliés aux prises de décision:

Qui décide les objectifs?	Qui décide les moyens?	Type d'apprentissage
L'étudiant(e)	L'étudiant(e)	Apprentissage indépendant ("Independent learning")
L'étudiant(e)	Le professeur	Apprentissage électif ("Elective learning")
Le professeur	Le professeur	Prescription d'apprentissage. ("Diagnosed and prescribed learning")
Le professeur	L'étudiant(e)	Apprentissage auto-dirigé ("Self-directed learning")

1.3 La "véritable" individualisation

Nous croyons qu'il est possible d'individualiser l'enseignement de façon efficace que l'on soit des tenants de l'école systématique ou mécaniste (premier sens), ou des défenseurs de l'école humaniste (deuxième sens).

Nous croyons ainsi que la véritable individualisation est celle qui tient compte au départ de ce que sont les étudiants, du cheminement qu'ils préfèrent ou dont ils ont besoin, et du niveau de réalisation adapté à leurs capacités. C'est la définition que nous avons adoptée et qui correspond à la ligne 8 du tableau suivant:

TABLEAU I

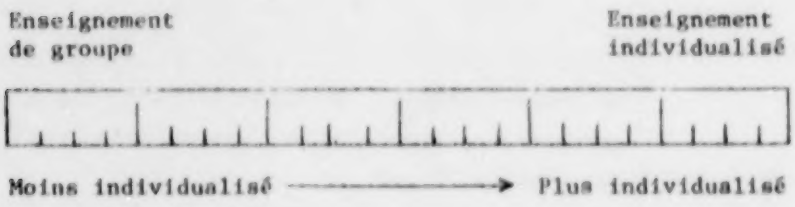
On pourrait essayer de schématiser le processus de l'enseignement à partir des trois composantes caractérisant l'apprentissage, soit:

- le point de départ (acquis, pré-requis, niveau d'habiletés, "capacités");
- le point d'arrivée (résultats, niveau de performance atteint, "capacités acquises");
- le cheminement utilisé (méthodes d'enseignement, processus, voie de fonctionnement, moyens).

Chacune de ces composantes peut être commune à l'ensemble du groupe (identique pour chaque individu), ou différente d'un apprenant à l'autre.

	Point de départ	Cheminement	Point d'arrivée
1-	Commun	Commun	Commun
2-	Commun	Commun	Différent
3-	Commun	Différent	Différent
4-	Commun	Différent	Commun
5-	Différent	Commun	Commun
6-	Différent	Commun	Différent
7-	Différent	Différent	Commun
8-	Différent	Différent	Différent

Ainsi, dans ce sens, l'individualisation n'est pas une méthode pédagogique ou une formule pédagogique selon la signification donnée par Tournier (56) à ces termes. Il faut davantage la concevoir comme une attitude face à l'approche pédagogique utilisée. Elle constitue davantage un continuum qu'on pourrait illustrer de la façon suivante:



1.4 Terminologie

Il nous semble donc que pour éviter toute ambiguité, on pourrait utiliser les termes auto-instruction et individualisation.

Auto-instruction se référerait donc à tout apprentissage où le contenu est relativement fixe pour tout le monde, mais où le rythme et la vitesse d'apprentissage, et dans une certaine mesure, le cheminement utilisé, varient d'un individu à l'autre. Par exemple, des formules pédagogiques comme l'enseignement programmé, l'enseignement assisté par ordinateur, l'audio-tutorat sont des exemples d'auto-instruction.

L'individualisation, à ce moment-là, serait réservée à l'enseignement visant non seulement à respecter le rythme d'apprentissage de l'étudiant(e), mais aussi ses capacités, ses habiletés, ses besoins et ses intérêts.

C'est cette terminologie que nous avons retenue pour ce rapport.

2.0 PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE

Nous avons retrouvé chez quelques auteurs (Dandurand (21), p. 10; Heitmann et Kneer (32), p. 216) la notion d'individualisation de l'apprentissage. Il semble, à première vue, que ces termes soient synonymes d'individualisation de l'enseignement. Or, pour ces auteurs, la différence est plus que sémantique. Lorsqu'on parle d'individualisation de l'enseignement, on se place du côté du professeur, de ses attentes, de ses besoins. Lorsqu'on parle d'individualisation de l'apprentissage, on se place par contre du côté de l'étudiant(e).

Il nous est apparu que la majorité des études réalisées fondait la nécessité de l'individualisation de l'enseignement sur les principes suivants, ou tout au moins sur un certain nombre d'entre eux.

2.1 Respect des différences individuelles

Plusieurs auteurs justifient la nécessité d'une approche pédagogique individualisée, précisément sur les différences caractérisant les apprenants(es). Frankard (28) est même allé jusqu'à parler de pédagogie différentielle.

Ainsi, on parlera d'abord d'unicité ("uniqueness") de chaque apprenant(e) apportant avec lui des caractéristiques, des besoins et des intérêts qui ne sont jamais totalement identiques aux autres (AAHPER (2); Shrader (52), p. 36; Riley (49), p. 47; Mosston (45), p. 15).

Burns (17, p. 55) a présenté dans un court texte ce qui constitue pour lui, d'une part, la complexité de la "mission" pédagogique et, d'autre part, une invitation importante à ndividualiser l'enseignement:

1. *Il n'y a pas deux étudiants qui réussissent exactement à la même "vitesse" de travail;*

2. *Il n'y a pas deux étudiants qui réussissent en utilisant les mêmes techniques d'étude;*

3. *Il n'y a pas deux étudiants qui résolvent des problèmes exactement de la même façon;*

4. *Il n'y a pas deux étudiants qui possèdent le même répertoire de comportements;*

5. *Il n'y a pas deux étudiants qui possèdent le même pattern (ensemble) d'intérêt;*

6. *Il n'y a pas deux étudiants qui sont motivés à réussir au même degré;*

7. *Il n'y a pas deux étudiants qui sont motivés à atteindre les mêmes buts;*

8. *Il n'y a pas deux étudiants qui sont prêts à apprendre au même moment;*

9. *Il n'y a pas deux étudiants qui ont exactement la même capacité d'apprendre (1).*

Pour d'autres auteurs (Miller (44) et Cardarelli (18), ces différences individuelles constituent un droit pour l'apprenant(e) à un enseignement individualisé. Miller, en se référant à la loi américaine sur l'Education aux Handicapés, demande qu'on reconnaisse que:

(1): La traduction est de Dandurand.

1. le non-handicapé a des besoins moteurs spéciaux;

2. il faut répondre à ces besoins;

3. un enseignement individualisé est le plus apte à le faire.

Enfin, d'autres sources (Heitmann et Kneer (32), Annarino (5), Locke et Jensen (43), notent que les différences physiques, physiologiques, psychologiques et sociologiques des élèves constituent un des plus grands défis de l'enseignement.

2.2 "Laisser les étudiants(es) se prendre en mains"

Un deuxième principe reconnu par plusieurs auteurs, est la nécessité de laisser les étudiants(es) se prendre en charge dans leur apprentissage.

Une telle façon de faire suppose au départ qu'on croit que les élèves ont cette capacité de fonctionnement autonome et le sens de leurs responsabilités si on sait procéder adéquatement (Siedentop (53), p. 44; Aierstock (1), p. 2; Bonanno (12), p. 50; Heitmann et Kneer (32), p. 28, Mosston (45), p. 17). Ceux-ci sont capables d'identifier leurs potentialités, leurs expériences et leurs valeurs et, de là, sont capables de prendre les décisions d'apprentissage appropriées à leur situation (AAHPER (2).

A ceux qui ne croient pas que les étudiants(es) soient capables de se prendre ainsi en mains, on répond que le but ultime de l'éducation est de créer des êtres libres capables de faire des choix. Or, l'éducation d'une personne libre

ne peut se faire que dans un processus de libération où la dépendance de l'élève envers le professeur diminue constamment jusqu'à l'émergence d'une personne autonome. Mosston (45), pp. 15 et 17). Lawson (41) propose d'ailleurs que tout le système scolaire soit organisé en conséquence:

- élémentaire: dirigé par le professeur;

- secondaire: coopératif: partage des responsabilités par l'étudiant et le professeur;

- collégial: initiative de l'étudiant.

Notons enfin que le développement de l'autonomie constitue pour Paré l'objectif et l'essence même de l'individualisation:

> *"Il me semble évident qu'aucune individualisation n'est possible tant et aussi longtemps que l'on n'a pas permis aux individus de se prendre en charge, de faire des choix importants pour eux. Ils doivent devenir autonomes dans la conduite de leur vie. Tout ce qui peut être fait, c'est de les y aider".* (48, p. 7)

On se rapproche à ce moment-là du terme "s'éduquant" qui est très symbolique et qui *"exprime une action immanente à la personne qui l'accomplit et qui en est à la fois le sujet et le bénéficiaire. L'opération de s'éduquer est entièrement accomplie par le "s'éduquant", elle se déroule et se termine dans la personne du "s'éduquant"."* (23, p. 77)

Ainsi, le rôle du professeur, au lieu d'en être un de transmetteur de connaissances, ou de démonstrateur, en devient un de facilitateur de l'apprentissage (Heitmann et Kneer (32), p. 31; Cardarelli (18), p. 25; Shrader (52); Cassidy (19), p. 98; Singer (54), p. 92).

Johnson (33, p. 99) fait remarquer que *"we cannot teach another person, we can only facilitate his learning"*. Et cette remarque est presqu'identique au mot du prophète de Khalil Gibran: *"Aucun homme ne peut rien vous révéler sinon ce qui repose déjà à demi endormi dans l'aube de votre connaissance"*. (30). On retrouve là une interrogation fondamentale qui va conditionner toute l'approche pédagogique du système éducatif.

> *"Il s'agit de savoir si les enfants apprennent en recevant passivement des connaissances conçues comme une masse d'informations stockées quelque part et qui leur sont transmises par des curricula élaborés, des agents et des processus de transmission; ou de savoir si les enfants sont les propres agents de leur compréhension et de leurs apprentissages, des personnes douées pour apprendre en expérimentant les données du monde réel qui les entoure, et les sollicite sans cesse et capables de conceptualiser leurs connaissances à partir de leur expérience."* (Angers (4), p. 73).

Ainsi, parmi les principales fonctions dévolues au professeur, on retrouvera celles de diagnostique, prescription, planification, guide, évaluation. Le rôle de l'étudiant(e) en sera un de participation et d'implantation active aux différentes phases de l'apprentissage.

Face à un tel rôle, Cassidy (19, p. 97) fait remarquer que l'efficacité de l'apprentissage est plus élevée lorsqu'on permet à l'étudiant(e) de s'auto-contrôler dans son apprentissage ("self-direction" et "self-learning").

Enfin, d'autres auteurs (Heitmann et Kneer (32); Annarino (6); Dandurand (21), insistent sur l'importance accordée à l'implication et à la participation active de l'étudiant(e) dans un enseignement individualisé.

2.3 Autres principes

En plus des deux aspects dont nous venons de parler, et qui constituent selon nous les deux principes fondamentaux de l'enseignement individualisé, certaines caractéristiques secondaires, sans être exclusives à l'enseignement individualisé, sont des éléments qu'on retrouve souvent dans une telle approche.

2.3.1 Etablir des relations de confiance professeur-étudiant(e)

Un climat de confiance et un respect des idées et actions mutuelles constituent une condition de base sans laquelle le respect des différences individuelles et la liberté laissée à l'étudiant(e) ne peuvent se réaliser. (Heitmann et Kneer (32), p. 28; Alerstock (1), p. 2; Rogers (51); Singer (54), p. 93).

2.3.2 Favoriser le succès

Pour être significative, l'expérience d'apprentissage doit être renforcée par le succès et la maîtrise de ce qui est appris. (Cassidy (19), p. 97; Bégin et Dussault (9).

2.3.3 Offrir des formules d'apprentissage variées

Parce que les apprenants(es) sont différents(es) et qu'ils(elles) ont des façons d'apprendre différentes, des formules ou des moyens d'enseignement et d'apprentissage variés sont plus susceptibles de rejoindre plus d'individus. (Annarino (6), p. 190; Cassidy (19), p. 97; Murphy (47), p. 26; Lawson (41), p. 37; Vandal (57), p. 9). Ainsi, Locke et Lambdin (42, p. 6), citant un certain nombre d'études font remarquer que non seulement les gens apprennent à des rythmes différents, mais aussi dans des conditions différentes. Certains(es) apprennent mieux dans un enseignement magistral, alors que d'autres sont plus efficaces en étude indépendante. Certains(es) apprennent mieux en groupe, alors que c'est l'inverse pour d'autres. Enfin, ils font ressortir qu'un même système d'enseignement aura des effets différents en raison des interactions créées par le groupe et la variété de ses composantes.

2.3.4 Adapter la matière aux étudiants(es)

Les tenants(es) de l'enseignement individualisé font remarquer que l'"étudiant moyen" ou l'"étudiant en général" est une belle abstraction (Evans (26) et que trop souvent les étudiants(es) doivent s'adapter à la structure de la matière et à la planification du contenu proposé par le professeur. On propose plutôt que le contenu soit adapté aux besoins des élèves (Smith (55), p. 27). Certains auteurs (Riley (49); Roberton (50) vont même jusqu'à dire que la nature même de l'activité ou du jeu (déroulement, règlements, ...) doit même parfois être modifiée pour éviter les effets néfastes (régression) qu'elle pourrait susciter.

3.0 L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE ET L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DE L'EDUCATION PHYSIQUE AU NIVEAU COLLEGIAL

3.1 Remarques préliminaires

Une des interrogations majeures que se posent présentement les intervenants(es) en éducation physique pourrait être:

> "Jusqu'où l'éducation physique collégiale développe-t-elle l'autonomie de l'étudiant(e)?"

Cette question qui, soit dit en passant, était précisément le titre du questionnaire distribué lors de notre enquête provinciale de février 1981, constitue une interrogation qui ne va pas sans déranger un bon nombre de professionnels du réseau. Le but de l'éducation physique en général étant, selon le rapport du Comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire, *"la réalisation de la personne impliquée dans son activité physique"*, on se demande si on ne fait pas fausse route lorsqu'on nous rapporte que *"au Québec, la participation des adultes de 18 ans et plus, à des activités physiques pertinentes, au moins deux fois par semaine, ne dépasse pas le 5 pour cent (5%)"*. (Rapport final du Groupe de travail de Kino-Québec sur les modes d'encadrement dans le secteur des formules d'incitation, 1980; cité par Godin (31), p. 4).

On peut alors se demander ce que devrait être un individu "éduqué physiquement"; ou, en d'autres termes, ce à quoi devrait ressembler le "produit" de l'éducation physique scolaire. Nous avons retenu à ce propos deux auteurs qui, malgré une différence de culture (américaine et québécoise), montrent beaucoup de ressemblance dans leurs considérations.

> *"The physically educated person can be behaviorally described as being able to select developmentally appropriate physical activities, participate voluntarily and regularly in these activities, and enjoy these activities as evidenced by positive verbalization patterns and observable efforts to find opportunities to extend the repertoire of skill, increase the level of performance, or intensify the frequency of participation. This person is self-directing and self-actualizing".* (*Klesius* [35], *p. 47*).

Le sociologue Demers, qui connaît bien le contexte québécois, utilise des termes semblables lorsqu'il parle de ce que devrait avoir le jeune adulte quittant le collège:

- connaissance et identification des signes vitaux de son corps, de sa santé, des étapes de son développement;

- capacité à s'évaluer, à se planifier et à se programmer vis-à-vis sa santé et sa condition physique;

- capacité d'analyser les mécanismes les plus appropriés à la promotion de la santé individuelle et collective, et la possibilité d'aménager son emploi du temps en conséquence. (22, p. 3).

Ces deux auteurs font ressortir nettement à l'intérieur de leurs démarches qu'il faut développer dans la phase scolaire de l'éducation physique, un être autonome en regard de sa santé et de sa condition physique, plutôt qu'un individu pouvant courir vite, sauter haut, lancer

loin... L'éducation physique au niveau collégial devrait donc être une éducation aux valeurs, et non un tremplin pour les Olympiques.

Cette dimension est d'autant plus importante que le collège constitue le dernier niveau scolaire où l'éducation physique apparaît comme matière académique obligatoire, elle doit donc préparer les jeunes adultes à devenir autonomes face à leur condition physique en préparation du marché du travail ou des études supérieures. Cette vocation particulière est confirmée par Bouchard, Brunelle et Godbout qui notent que l'éducation physique au niveau collégial doit être caractérisée par une individualisation de l'apprentissage aux sports (13, p. 34).

3.2 Comment développer l'autonomie?

On peut essayer de schématiser deux approches utilisées en éducation physique afin d'assurer une poursuite de la pratique de l'activité physique:

a) La première, qu'on pourrait appeler "hédoniste", utilise surtout le plaisir ou la satisfaction reliée à la pratique de l'activité physique comme gage d'une poursuite (follow up). Cette approche est certes importante. On peut cependant se demander dans quelle mesure l'enseignement traditionnel de l'éducation physique donne vraiment le goût de l'activité en considérant que:

- l'éducation physique est obligatoire (donc pas de choix au départ);

- le choix de cours est (ou peut être) limité;

- l'horaire de cours est relativement strict (tel jour, telle heure,...);

- l'enseignement en groupe (ou pour la moyenne) peut déranger ou indisposer une bonne proportion d'étudiants(es) qui trouvent que ça va trop vite ou trop lentement.

Or, il est important de noter que les aspirations ou les intérêts non satisfaits ont un impact sur le comportement futur:

> *"The degree to which wants are regularly satisfied or chronically frustrated helps determine the strength and primacy of these wants and the readiness with which other wants may emerge in an orderly developmental sequence".* (Krech [38]).

b) La deuxième approche, qu'on pourrait qualifier de "rationnelle", va surtout se fonder sur une conceptualisation de l'activité physique et de ses effets. On y traitera, par exemple, des répercussions de l'activité physique ou de l'inactivité, des modes de vie, de santé, de bien-être, etc.

Cette tendance fait donc un appel constant à une certaine rationalisation ou intellectualisation de l'éducation physique. On peut se demander si une telle approche a toujours les effets escomptés. Il n'est pas sûr que les étudiants(es) relativement jeunes du collégial puissent adhérer de façon mature à une incitation d'ordre surtout rationnel à la pratique de l'activité physique et s'ils (elles) le font, on peut se demander combien de temps cela pourra durer lorsqu'on sait que *"les attentes d'efficacité induites de la persuasion verbale sont faibles et de courte durée selon toute probabilité".* (Bandura [7], p. 80).

Nous voudrions ici faire quelques remarques. Les deux tendances que nous venons de voir ne sont certes pas les seules utilisées au niveau collégial, mais elles nous apparaissent comme étant les principales approches présentes dans le réseau.

Il faut aussi remarquer que ces tendances sont utilisées à des niveaux d'intensité bien différents. On peut dire que certains(es) tenants(es) de la première tendance se contentent d'"amuser" les gens alors que d'autres, de la deuxième tendance, conçoivent presque leur cours comme un "mini-cours" d'éducation physique universitaire. Entre ces extrêmes existe toute une gamme d'approches se rattachant à une tendance ou à l'autre.

3.3 La troisième voie

Il nous apparaît qu'une troisième approche consiste à confier à l'étudiant(e) une part importante de son apprentissage. On lui donne des moyens pour retirer de la satisfaction de ce qu'il fa (1ère tendance) et on lui fait prendre conscience (2ième tendance) de ce qui se passe dans son apprentissage.

Cette approche se fonde sur la capacité de l'étudiant (ou le postulat qu'on en fait) de "se prendre en mains". On suppose qu'en permettant à l'étudiant(e) d'être autonome dans sa démarche d'apprentissage, on facilite le développement de sa capacité d'autonomie. En opposition à une systématisation stricte de l'enseignement où l'enseignant(e) est un émetteur(trice) et l'étudiant un récepteur(trice), on conçoit davantage l'enfant ou l'étudiant(e) comme "*son propre agent de sa compréhension et de ses apprentissages*". (Angers (4), p. 73).

3.3.1 Lien avec les théories d'apprentissage

Dans cette perspective, on insistera beaucoup plus sur le processus d'apprentissage (ce que fait l'étudiant dans sa démarche), que sur le contenu. Les théories d'apprentissage semblent démontrer de plus en plus qu'il y a tout un monde entre les informations transmises par le professeur, les acquisitions par l'étudiant(e) et le développement des attitudes qui s'en suivent. Gagné (29), dans sa taxonomie, démontre que les stratégies d'enseignement devraient être bien différentes selon que l'on vise le développement d'"informations verbales", d'"habiletés intellectuelles", ou d'"attitudes".

3.3.2 Lien avec la taxonomie du comportement affectif

Cette troisième voie mixte apparaît aussi être en conformité avec le développement d'attitudes fondé sur la hiérarchie du comportement affectif. Vandal, après avoir fait une enquête sur le statut de l'éducation physique et la pratique de l'activité physique dans les Cegeps du Québec, et s'appuyant sur la taxonomie de Krathwohl affirme:

> *"La taxonomie du comportement affectif souligne qu'il est important que la réponse de l'apprenti soit libérée des pressions externes et des conséquences contraignantes. Les formes de motivation extrinsèques comme les examens, les tests d'habiletés, les crédits, l'enseignement par commandement doivent laisser la place à des méthodes de motivation plus individualisées et plus significatives pour l'apprenti. Le but*

du programme en éducation physique consisterait à faire progresser l'étudiant à son propre rythme pour l'amener à une autonomie responsable face aux décisions qu'il va prendre pour demeurer actif sur le plan physique pour le reste de ses jours". (57, p. 5).

Il nous semble d'ailleurs qu'une telle façon de voir est bien en conformité avec le rôle même confié à l'apprenant lorsqu'on le nomme "s'éduquant".

3.3.3 Lien avec la théorie de l'apprentissage social

Il nous semble également que cette troisième voie trouve son fondement selon la théorie même de l'apprentissage social expliquant l'imitation ou l'acceptation de comportements et modèles sociaux:

"Selon la théorie de l'apprentissage social, le renforcement autocontrôlé accroît la performance principalement par sa fonction motivationnelle. C'est en rendant l'auto-récompense contingente à l'atteinte d'un certain niveau de performance que les individus créent pour eux-mêmes des facteurs de motivation. Ils persistent alors dans leurs efforts jusqu'à ce que leurs performances correspondent aux standards qu'ils se sont donnés". (Bandura (7), p. 122).

3.3.4 Ajustement de la pédagogie

Cette troisième voie ne peut se réaliser selon nous que par un "ajustement de la pédagogie" (Godin (31), p. 6) fondée sur l'individualisation du processus éducatif.

Nous y voyons également là une invitation à l'encouragement d'une participation sentie et volontaire des étudiants(es) particulièrement au niveau collégial. Ainsi, Brunelle s'adressant aux délégués au Comité pédagogique provincial de l'éducation physique, insiste sur la dimension "participation volontaire" que doit viser l'éducation physique au collégial:

> *"Je partage l'avis de plusieurs chercheurs et enseignants qui préconisent que la participation volontaire des étudiants devrait être une mesure que les enseignants devraient tenter d'évaluer et d'augmenter par tous les moyens imaginables".* (16, p. 8).

4.0 AVANTAGES ET INCONVENIENTS DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE

Lorsque nous avons parlé, au deuxième chapitre, des principes fondamentaux sur lesquels se fonde l'enseignement individualisé, nous avons implicitement parlé des avantages que comporte cette approche pédagogique. En effet, lorsqu'on dit que l'individualisation de l'enseignement se fonde sur le respect des différences individuelles, cela revient à dire qu'un des avantages de l'approche pédagogique individualisé, c'est qu'elle respecte davantage les différences individuelles. Nous croyons cependant qu'il est utile de revenir succintement sur certains points caractéristiques de cette méthodologie.

Nous avons regroupé en six (6) catégories les avantages spécifiques (il pourra arriver que ces avantages soient communs à d'autres approches méthodologiques) de l'enseignement individualisé.

4.1 Respect du rythme d'apprentissage (5,6,19,21,27,34,40,43,52)

C'est certes là l'avantage majeur que l'on confère à l'enseignement individualisé. Pour certains d'ailleurs, comme nous l'avons vu (en 1.1.1), c'est la nature même de l'enseignement individualisé. Ce respect du rythme d'apprentissage peut s'exercer selon quatre (4) facettes. (Dandurand (21), p. 11).

4.1.1 Temps variable consacré à l'apprentissage (1,6,11,20, 21,40,43)

L'apprenant(e) peut prendre le temps qu'il faut (dans une certaine mesure) pour apprendre. De ce

principe, et à partir des travaux de Bloom, on considère qu'en permettant à l'étudiant de prendre le temps qu'il lui faut, on augmente et assure les chances de succès. On établit rapidement le lien avec la "pédagogie de la maîtrise" fondée sur la réussite (9,19,21,52). (A remarquer que la pédagogie de la maîtrise cependant utilise souvent un enseignement collectif et des phases d'enseignement individualisé ou travail supplémentaire.)

4.1.2 Choix de moyens

Il est possible à l'étudiant(e) de choisir des moyens d'apprentissage qui lui conviennent (19,21) et d'utiliser des ressources qu'il (elle) juge à propos (5,6). L'apprenant(e) sera amené(e) à trouver des stratégies d'apprentissage et des ressources selon son style d'apprentissage (46,52,58). Le contenu du cours devra donc comporter des activités optionnelles ("alternatives") permettant l'ajustement individuel (Heitmann et Kneer (32), Kraft (37).

4.1.3 Choix du moment

L'étudiant(e) étant responsable de son apprentissage, il peut choisir le ou les moments jugés les plus appropriés (5,6,40,43,58).

4.1.4 Possibilité d'approfondissement

L'étudiant(e) qui le jugera à propos pourra approfondir une partie ou un module qu'il (elle) juge plus intéressant et y revenir à son gré (5,6,21,43,58).

4.2 Ajustement aux différences individuelles (11,34,36,39,40,46,52)

Nous avons déjà vu (au point 2.1) que le respect des différences individuelles constitue un des principes fondamentaux de l'enseignement individualisé.

Cette approche permet à chacun de manifester ses besoins. Il s'ensuit que le professeur pourra à ce moment s'occuper autant de l'étudiant(e) en difficulté que de l'étudiant(e) en avance. L'enseignement n'est plus conçu en fonction de "l'étudiant moyen", (une belle abstraction!) mais en fonction de chacun.

Nous voudrions ici rajouter une remarque:

Plusieurs départements d'éducation physique des collèges ont mis de l'avant depuis un certain nombre d'années, des cours d'éducation physique adaptée. Ces cours s'adressent habituellement à une clientèle spéciale: handicapés, blessés, etc. Ce cours comporte habituellement un programme individualisé essayant de répondre aux problèmes particuliers des étudiants(es). Il ne nous vient pas à l'idée de mettre en doute la pertinence ou l'utilité de ces cours, mais nous sommes cependant portés à nous demander parfois s'il ne faut pas devenir handicapé pour avoir droit à un apprentissage et à un enseignement plus individualisé et personnalisé! Quand peut-on être considéré comme normal? (Miller (44).

4.3 Identification des résultats visés

Dans l'enseignement individualisé, les objectifs fixés peuvent être personnels plutôt que viser l'atteinte de

normes ou le dépassement des résultats obtenus par les autres (2,6,11,19,34,58). Il y a un lien entre l'effort et le progrès et, de plus, les résultats visés sont à la portée de l'étudiant(e) (58). Les objectifs sont identifiés par le professeur et/ou l'étudiant(e). L'apprenant(e) sait donc à quoi s'en tenir dans son apprentissage (11,12, 19,21,27,46).

4.4 Indépendance et auto-détermination

Nous avons déjà vu (en 2.2) l'importance de cette dimension pour l'enseignement individualisé.

La responsabilité qui est confiée à l'apprenant(e) suppose un certain niveau d'autodétermination (19,46,58). Selon Siedentop (53) et Enberg (25), une telle expérience est essentielle dans l'apprentissage du contrôle de soi. Il s'ensuit une participation plus active de l'étudiant(e) (5,21,52) favorisant l'apprentissage (Cassidy (19), p. 97).

4.5 Disponibilité du professeur

On a fait remarquer que dans l'enseignement individualisé, on se centrait davantage sur l'apprentissage que sur l'enseignement (ce dernier terme étant pris dans le sens de performance du professeur) (21). L'enseignement individualisé permet donc au professeur d'être beaucoup plus disponible (46) et peut davantage fournir des conseils et des feedbacks aux apprenants(es) (3), particulièrement à ceux (celles) qui semblent avoir le plus de difficulté (34). Enfin, Heitmann et Kneer (32) soulignent qu'une approche individualisée permet de diminuer les effets négatifs que peut avoir les caractéristiques ou la personnalité d'un professeur envers certains(es) étudiants(es). Silberman a d'ailleurs déjà fait remarquer que la façon d'enseigner des professeurs, de

même que leurs comportements, sont tout aussi importants que ce qu'ils enseignent. (Cité par Brunelle (15).

4.6 L'évaluation continue (6)

L'évaluation vise surtout l'identification du progrès réalisé et sert donc de "feedback" sur les efforts à fournir et les orientations à prendre. L'apprentissage est ainsi favorisé dû au fait qu'un contrôle de ce qu'on apprend est constamment effectué. Les problèmes sont identifiés et les solutions apportées peuvent être diagnostiquées plus rapidement. Notons que ce n'est cependant pas là un avantage réservé à cette forme d'enseignement.

Inconvénients

Nous ne croyons cependant pas que l'individualisation de l'enseignement n'ait que des avantages. Nous pouvons identifier un certain nombre de problèmes qui y sont rattachés:

- long travail de préparation et planification (5,43,46);
- grande disponibilité aux étudiants(es) pour rencontres individuelles pendant les cours et hors classe (46);
- facilité d'être trompé et fourvoyé par des étudiants(es) incapables de "se prendre en mains" et de s'adapter à cette forme d'apprentissage.

5.0 LES IMPLICATIONS PRATIQUES ("LE COMMENT")

La planification d'un enseignement individualisé s'accompagne de modifications et d'implications pratiques avec lesquelles le professeur est habituellement peu familier. Il nous apparaît important que ce dernier soit sensibilisé à certaines facettes caractéristiques de cette approche. Nous voudrions cependant aviser le lecteur que nous percevons notre travail de recherche de cette année comme la phase préliminaire en vue de réaliser la rédaction d'un guide méthodologique de l'enseignement individualisé appliqué à l'éducation physique. Ce présent chapitre doit donc être considéré comme une ébauche sommaire.

Remarques préliminaires

Nous avons noté précédemment que l'enseignement individualisé ne constitue pas une méthode ou une formule pédagogique, mais davantage une attitude et/ou une façon de penser.

Il est également important de considérer l'enseignement individualisé comme un continuum comportant différents degrés (Burns (17), p. 45). On peut ainsi concevoir l'enseignement complètement individualisé (Ex.: formule audio-tutoriale) et en même temps une autre approche comportant seulement certaines facettes d'individualisation (Ex.: cours magistral avec auto-évaluation). Le professeur désireux de débuter lentement un processus d'individualisation de son cours pourra donc y aller de façon successive et graduelle.

En vue de cerner le "comment" de l'individualisation de l'enseignement, nous allons considérer les aspects suivants:

- les facettes et les "transactions" de l'enseignement sur lesquelles l'individualisation peut s'exercer;

- les formules pédagogiques utilisables;

- des suggestions fournies par un certain nombre d'auteurs afin de faciliter la tâche de l'enseignant(e) dans un tel processus;

- les étapes de planification;

- des exemples d'enseignement individualisé;

- les prospectives à investiguer.

5.1 Les "transactions" de l'enseignement

De nombreux auteurs ont analysé les différentes composantes d'un système d'enseignement. Nous avons choisi Muska Mosston (45) pour les raisons suivantes: il est conçu pour l'éducation physique et, à ce titre, est connu de plusieurs éducateurs physiques.

Mosston identifie trois (3) variables dans l'anatomie d'un style d'enseignement:

- les décisions pré-classe;

- l'exécution ou déroulement du cours;

- l'évaluation.

Pour chacune de ces variables, Mosston caractérise le rôle joué par le professeur et l'étudiant selon la quantité des décisions prises par l'un et l'autre. Ainsi, pour lui, l'individualisation consiste en une augmentation de la quantité et de la qualité des décisions prises par l'étudiant(e).

Ce point nous apparaît très important. En effet, il nous semble que c'est dans cette perspective que l'individualisation de l'éducation physique est le plus accessible et qu'elle a le plus de chances de se réaliser. A mesure qu'on augmente l'implication de l'étudiant(e) dans les différentes phases de décision et de planification de l'enseignement, on favorise un processus de libération permettant, selon Mosston, l'émergence d'un homme libre et indépendant, qui est la finalité de l'éducation.

Ainsi donc, nous reprendrons, selon le modèle de Mosston, les trois (3) variables d'un style d'enseignement et nous allons essayer de dégager les points sur lesquels le professeur devrait s'attarder pour augmenter l'individualisation de son enseignement. Nous présentons de façon schématique (et souvent sous forme de questions que l'enseignant(e) pourrait se poser) les différentes "transactions" par lesquelles le professeur peut augmenter la prise de décisions par l'étudiant(e) en vue d'individualiser ou personnaliser son approche.

5.1.1 Décisions "pré-classe"

1. Sélection de la matière
   - détermination des objectifs
   - détermination du contenu.

2. Quantité de l'activité

   - nombre d'exercices identiques pour tous?
   - nombre de répétitions identiques pour tous?
   - pratique libre ou imposée?
   - phase de diagnostique et de prescription?

3. Niveau de performance

   - selon les critères du professeur, d'une Fédération, des groupes "normaux", d'un étudiant "normal", des habiletés et capacités personnelles à chacun?
   - rythme d'apprentissage prévu?

4. Décisions portant sur les relations professeur-étudiant(e)

   - détermination des méthodes ou formules pédagogiques utilisées
   - qui jouera les rôles prévus?
   - détermination de la discipline (retards, absences,...).

Il nous apparaît donc qu'au point de vue des décisions pré-classes, le professeur doive changer son attitude (certains(es) l'ont déjà fait). Au lieu d'être le seul à décider et planifier les différents éléments du cours, il s'agit de prévoir une période permettant à l'étudiant(e) de s'orienter et s'impliquer personnellement dans son apprentissage. Cela ne veut pas dire que le professeur n'a plus rien à faire. Au contraire, il s'avère qu'un processus démocratique est habituellement beaucoup plus long à réaliser qu'un procédé autocratique.

5.1.2 Exécution

1. Organisation

- l'approche pédagogique consiste-elle en une réalisation et une exécution des demandes et exigences du professeur, ou est-ce plutôt une découverte et une recherche personnelle de l'étudiant(e)?

2. Temps et durée

- qui détermine le début de l'activité?
- qui détermine la durée de l'activité?
- qui détermine la fin de l'activité?
- qui détermine le rythme et la vitesse d'exécution des différentes phases d'apprentissage?
- les cheminements d'exécution sont-ils uniformes ou plutôt multiples de façon à s'adapter à plusieurs individus ou groupes d'individus?

3. Communication

- les échanges verbaux sont-ils unidirectionnels ou bi-directionnels?
- quel pourcentage de temps le professeur s'adresse-t-il à un étudiant à la fois?
- y a-t-il dialogue entre le professeur et l'étudiant(e) hors classe?
- le progrès réalisé est-il renforcé verbalement?

4. Motivation

- l'exécution par l'élève est-elle dépendante d'une motivation extrinsèque (incitation ou obligation du professeur, examen, crédit,...) ou intrinsèque (satisfaction personnelle, souci de s'améliorer,...)?

5.1.3 Evaluation

- Qui détermine les procédures d'évaluation (moment, nature, standards) permettant d'attribuer une note à l'élève?

- Y a-t-il un lien entre la performance et la notation?

- L'élève peut-il fournir des commentaires sur le cours suivi?

- Peut-il contribuer à donner des commentaires permettant d'améliorer les cours suivants?

- L'évaluation est-elle conçue comme un moyen de faire le point sur l'apprentissage ou comme un processus de notation?

5.2 Les formules pédagogiques utilisables

Il nous apparaît que le choix de formules pédagogiques mieux appropriées aux besoins des élèves, peut permettre une amélioration de l'individualisation de l'enseignement. Certaines méthodes sont plus susceptibles d'impliquer davantage l'élève dans les décisions relatives aux différentes phases de son apprentissage. Ceci doit être dit avec réserve, car la meilleure méthode pédagogique est encore celle qui répond le mieux à l'élève, à sa personnalité, à son style d'apprenant(e), etc.

Nous nous sommes grandement inspiré du document "Typologie des formules pédagogiques" de Michèle Tournier (56) pour cette partie.

5.2.1 Le tutorat

A partir d'entrevues individuelles régulières entre le professeur et l'élève, le rôle du professeur en est surtout un d'encadrement, alors que celui de l'élève consiste à réaliser l'apprentissage lui-même, en dehors des périodes de contact avec le tuteur, grâce au matériel pédagogique fourni par ce dernier.

Cette formule permet un enseignement "personnalisé" (relations de personne à personne) et "individualisé" (objectifs, contenu, exigences adaptés aux caractéristiques de chaque étudiant(e).

5.2.2 L'enseignement par "contrats"

A partir de divers renseignements fournis par le professeur, et compte tenu de ses objectifs et intérêts personnels, chaque étudiant(e) peut choisir la note finale qu'il vise et établir son programme d'activités pédagogiques en conséquence. Il y a ainsi possibilité d'individualiser:

- le rythme de progression;
- le niveau de difficulté;
- la nature des activités et des modes d'évaluation;
- l'importance de l'aide individuelle fournie par le professeur;
- le degré d'autonomie laissé à l'étudiant(e).

5.2.3 Le centre d'apprentissage

C'est une aire d'étude et de travail où des étudiants(es) peuvent venir effectuer des activités d'apprentissage au moment qui leur convient.

Un certain matériel pédagogique et une disponibilité du professeur viennent remplacer la plupart du temps les rencontres formelles de groupe. Notons que certains cours de conditionnement physique dans le réseau fonctionnent en partie selon cette formule.

5.2.4 L'enseignement modulaire

L'enseignement par modules (unité de contenu ou partie de programme) comprend habituellement quatre (4) composantes:

- liste des objectifs (critères mesurables);
- pré-test (vérification des pré-requis);
- activités d'apprentissage (obligatoires ou optionnelles), selon les besoins de l'étudiant(e);
- post-test (pour vérifier l'atteinte des objectifs).

Bien que cette approche soit relativement systématique et préparée exclusivement par le professeur, elle constitue cependant un excellent moyen d'individualisation:

- Possibilité de progresser à son propre rythme;

- Choix de l'heure et du jour de l'activité d'apprentissage convenant à l'élève;

- Encadrement pédagogique individualisé;

- Choix par l'étudiant(e) de la formule pédagogique et des media les plus conformes à son style d'apprentissage;

- Choix par l'étudiant des sujets et objectifs conformes à ses intérêts;

- Choix de différents niveaux de difficulté correspondant à ses capacités;

- Possibilité d'approfondir les sujets d'intérêt;

- Aucun étudiant(e) n'est tenu d'exécuter une activité s'il maîtrise déjà les objectifs correspondants.

5.2.5 L'audio-tutorat

L'étude individuelle est guidée par un enregistrement sonore grâce auquel le professeur peut diriger le travail de l'étudiant(e), étape par étape. Comme cet enregistrement est utilisé individuellement, et selon un rythme personnel par chaque étudiant(e), tout se passe un peu comme si le professeur jouait le rôle de tuteur vis-à-vis de l'étudiant(e). D'autres modes d'intervention peuvent également être utilisés.

5.2.6 Enseignement assisté par ordinateur

Nous croyons que l'informatique peut jouer un rôle en éducation physique, particulièrement avec l'arrivée des "micro-ordinateurs". Toute la transmission et l'expérimentation des connaissances (principes de santé et bien-être, règles du jeu, etc.) peut être avantageusement enseigné sur "micro". Les possibilités de simulation de jeux rendent cet outil particulièrement intéressant.

5.2.7 Simulations et jeux

On peut dire que l'éducation physique utilise souvent une pédagogie fondée sur le jeu. Cela facilite la motivation de l'élève. Il y aurait aussi avantage à utiliser la formule jeu dans la transmission des connaissances (mots croisés, mot-mystère, acrostiche, etc.).

5.2.8 Le "team-teaching"

Même si cette formule pédagogique n'en est pas une vraiment d'individualisation de l'enseignement, nous croyons qu'elle peut quand même jouer ce rôle. En effet, les fonctions différentes confiées à différents professeurs peuvent faciliter:

- les contacts personnels professeur-étudiant(e);

- la possibilité d'offrir un éventail plus diversifié d'activités pédagogiques dans le but d'individualiser l'enseignement.

5.2.9 L'enseignement programmé

Au niveau des connaissances, l'enseignement programmé peut être utilisé en vue de respecter le rythme d'apprentissage de l'étudiant(e). Le cheminement peut être différent si l'enseignement est ramifié et s'adapte ainsi aux besoins de l'apprenant(e).

5.2.10 L'atelier ou travail en équipe

Le travail en atelier est centré sur la réalisation en équipe d'une tâche précise à laquelle chaque membre est censé apporter une contribution personnelle.

Puisque l'atelier ne peut regrouper qu'un nombre restreint d'élèves (3 à 8), la relation entre le professeur et les étudiants(es) peut être, dans une certaine mesure, plus personnalisée.

L'enseignement peut aussi être plus individualisé si, d'un atelier à l'autre, les objectifs, le contenu, les exigences, etc., sont différents et adaptés aux caractéristiques des étudiants(es).

5.2.11 L'exposé magistral, l'exposé informel, le séminaire, l'exposé multi-média,...

Ces formules pédagogiques nous apparaissent au départ comme favorisant moins l'individualisation de l'enseignement. Cependant, nous tenons à dire que certains(es) apprenants(es) peuvent en avoir besoin et tirer profit de ces formules pédagogiques en raison de leur style d'apprentissage.

5.3 Des suggestions pour individualiser son enseignement

Quelques auteurs ont avancé des suggestions de base facilitant la tâche du professeur désireux d'individualiser son enseignement.

5.3.1 Aider les étudiants(es) à assumer leur autonomie dans l'apprentissage

Il est entendu que des élèves qui ont toujours reçu un enseignement directif peuvent se sentir perdus lorsqu'ils doivent "se prendre en mains" dans leur apprentissage. C'est la fonction du professeur d'aider l'étudiant(e) à jouer un rôle auquel il (elle) n'est peut-être pas très habitué(e). Ainsi, Esbensen (cité par Cardarelli (18, p. 25) note quatre (4) aspects devant aider l'étudiant(e) à assumer ses responsabilités:

- activités d'apprentissage motivantes;
- consignes individuelles adéquates;
- capacité d'adaptation à un large éventail de différences individuelles;
- possibilité d'atteindre des objectifs significatifs pour l'individu.

5.3.2 Amener les changements de façon progressive

Heitmann et Kneer (32, p. 288) recommandent au professeur d'éviter de tout faire d'un seul coup. Elles suggèrent de suivre les étapes suivantes, la première étape étant plus facile que la dernière:

1. temps optionnel;

2. quantité (nombre et répétitions) optionnelles;

3. exercices (éléments de pratique) optionnels;

4. objectifs optionnels;

5. activités ou modules optionnels.

5.3.3 Travailler en équipe

Si les professeurs en sont à leur première expérience d'enseignement individualisé, un travail d'équipe peut éviter certaines erreurs et diminuer le temps d'investissement initial, chaque professeur jouant un rôle sur lequel il se sent plus à l'aise (Locke et Lambdin (42), p. 29).

5.3.4 Accepter de jouer un nouveau rôle

Pour le professeur "traditionnel" (maître), le désir d'individualiser son enseignement suppose au départ un changement d'attitudes. L'étudiant(e) n'est plus perçu(e) comme le "récepteur", ou le "suiveur" d'un professeur "émetteur" et "directif" qui dit quoi faire. Le professeur devient un facilitateur et un guide de l'apprentissage. L'étudiant(e) est fortement impliqué(e) dans plusieurs phases de la pédagogie utilisée, et c'est tout à fait normal quand on considère qu'il (elle) en est le premier bénéficiaire.

Dans ce nouveau rôle, le professeur n'occupe plus le centre des activités d'apprentissage, même s'il en reste un des principaux agents (Locke et Lambdin (42), p. 31).

Enfin, nous voudrions dire qu'il est important que le professeur décide d'individualiser son enseignement en vue d'améliorer l'apprentissage et les conséquences que cela apporte chez l'apprenant(e), et non pour d'autres motifs. Il est important aussi que le professeur se sente à l'aise dans ce style d'enseignement, sinon il est mieux de revenir à ses "anciennes" méthodes; un processus d'individualisation mal conçu et mal exécuté peut avoir des effets plus néfastes que bénéfiques. (Locke et Lambdin (42), p. 31).

5.4 Les étapes de planification d'un système d'enseignement

Plusieurs auteurs ont proposé différentes étapes à suivre lors de la réalisation d'un système d'enseignement. Il n'est pas de notre intention de nous attarder longuement sur ce sujet. Nous voulons simplement noter les étapes suggérées par Brien (14) et permettant au professeur de planifier systématiquement les différentes phases de l'enseignement. Nous conseillons au lecteur désireux de pousser plus loin sur le sujet, de consulter cet auteur.

Brien identifie sept (7) étapes de planification:

1. Etude ou analyse des besoins;
2. Organisation du système;
3. Analyse des objectifs;
4. Construction des tests (préalables, pré-requis, acquisition);
5. Choix des stratégies et media;
6. Production du matériel didactique;
7. Mise à l'essai (avec corrections).

5.5 Des exemples d'enseignement individualisé

En vue d'"inspirer" le professeur désireux d'individualiser son enseignement, il nous est apparu important de donner des exemples que nous avons identifiés.

Nous avons classifié les exemples selon la discipline à laquelle elle se réfère, puisque c'est probablement là le premier critère d'intérêt.

ATHLETISME

Annarino, Anthony A. Another way to teach. Journal of Health, Physical Education and Recreation, 45; 8: 45, 1974.

BADMINTON

Heitmann, Helen M. et Marian E. Kneer. Physical Education instructional techniques. An individualized humanistic approach, Prentice Hall, 1976. (pages 116, 157, 311 et 312)

Annarino, Anthony A. Badminton Individualized Instructional Program. Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1973.

Annarino, Anthony A. Another way to teach. Journal of Health, Physical Education and Recreation, 45; 8: 45, 1974.

BASKETBALL

Heitmann, Helen M. et Marian E. Kneer. Physical Education instructional techniques. An individualized humanistic approach, Prentice Hall, 1976. (pages 117, 119-120, 245, 309-310, 316, 318-320)

Annarino, Anthony A. Individualized instructional materials. Personalized learning in Physical Education, AAHPER, 1976, p. 70.

Luneke Cotts, Sheryl. Student-teacher contracts. Personalized learning in physical education, AAHPER, 1976, p. 90.

CONDITIONNEMENT PHYSIQUE

Achard, Bernard. Document d'accompagnement au cours de conditionnement physique I et II. Cégep de Lévis-Lauzon. (Cours du réseau collégial.)

Adam, Robert. Conditionnement physique, (plan de cours): cours expérimental. Services pédagogiques, Collège Marie-Victorin. (Cours du réseau collégial.)

Delaney, Bob. Aerobics. (tentative course outline). Champlain regional college; St-Lawrence Campus. (Cours du réseau collégial.)

Roy, Jean. Activité physique et normalisation du poids (plan de cours). Collège Saint-Jean-sur-Richelieu. (Cours du réseau collégial.)

Brynteson, Paul. Fitness for life: Aerobics at Oral Roberts University. JOPER, 49, 1, 37-9, 1978.

De Carlo, Thomas J. The executive's handbook of balanced physical fitness (a guide to a personalized exercise program), Association Press, New-York, 1975.

Hill, Charles E. Computer-based resource units in health and physical education. JOPER, 46; 6: 26-7, 1975.

Nave, Larry. Aerobics - An individualized fitness program. JOPER, 49; 4: 19-20, 1978.

Rippon, Dean. Self-evaluation of outside activity and participation. In, Barry, Patricia E. "Ideas for secondary school physical education", AAHPER, 1976.

Pas d'auteur: Physical-mental fitness program. JOHPER, 40; 9: 3-4, 1969.

FOOTBALL

Veach, Norman. Programmed instruction of football rules. The physical educator, 24: 121-2, 1967.

GOLF

Annarino, Anthony A. Golf individualized instructional program. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New-Jersey, 1973.

Annarino, Anthony A. Individualized instructional materials. Personalized learning in physical education, AAHPER, 1976, pp. 72-3.

Cottman, Georganna S. Contract teaching in Barry, Patricia E. "Ideas for secondary school physical education", AAHPER, 1976.

Luneke Cotta, Sheryl. Student-teacher contracts. Personalized learning in physical education, AAHPER, 1976, p. 95

GYMNASTIQUE

Annarino, Anthony A. Another way to teach. JOHPER, 45; 8: 43-6, 1974.

Annarino, Anthony A. Individualized instructional materials. Personalized learning in physical education, AAHPER, 1976, pp. 69-70, 74.

Geadelmann, P.L. Self-directed learning. JOHPER, 42; 7: 25-6, 1971.

NATATION

Comstock, Shirley B. Aquatics contracts in Barry, Patricia E. "Ideas for secondary school physical education", AAHPER, 1976, pp. 30-35.

Luneke Gotts, Sheryl. Student-teacher contracts. Personalized learning in physical education, AAHPER, 1976, p. 92.

Sens, Dominique et Jacqueline Rivet. Vers un enseignement centré sur la personne. Colloque d'éducation physique: Cégep de Lévis-Lauzon, 1979.

PLONGEE SOUS-MARINE

LaRue, Marcel. "Guides de cours" et "exercices" en plongée sous-marine. Cégep de Lévis-Lauzon. (Cours du réseau collégial).

LaRue, Marcel. "Les entrées à l'eau en plongée sous-marine". (Diaporama et guide d'accompagnement à l'usage de l'étudiant(e) du cours de plongée sous-marine I), Cégep de Lévis-Lauzon. (Cours du réseau collégial).

Sens, Dominique et Jacqueline Rivet. Vers un enseignement centré sur la personne. Colloque d'éducation physique; Cégep de Lévis-Lauzon, 1979.

QUILLES

Annarino, Anthony A. Individualized instructional materials. Personalized learning in physical education, AAHPER, 1976, p. 68.

Fast, B.L. Contracting. JOHPER, 42; 7: 31-2, 71.

SOFTBALL

Heitmann, Helen M. et Marian E. Kneer. Physical Education instructional techniques. An individualized humanistic approach, Prentice Hall, 1976. (pages 161 et 163)

Luneke Gotts, Sheryl. Student-teacher contracts. Personalized learning in physical education, AAHPER, 1976, p. 91.

TENNIS

Gagnon, Marielle. Projet pédagogique sur le cours Tennis I, Collège de Matane. (Cours du réseau collégial.)

Annarino, Anthony A. Tennis individualized instructional program. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1973, 72 pp.

Murphy, Chet. Flexible tennis instruction, JOPER, 48; 6: 26-32, 1977.

Parchman, Linda L. Experiences with contract teaching. JOHPER, 45; 8: 41-2, 1974.

Lunneke Gotts, Sheryl. Student-teacher contracts. Personalized learning in physical education, AAHPER, 1976, p. 94.

Heitmann, Helen M. et Marian E. Kneer. Physical Education instructional techniques. An individualized humanistic approach, Prentice Hall, 1976, p. 188.

TIR A L'ARC

Annarino, Anthony A. Archery individualized instructional program. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1973.

Annarino, Anthony A. Another way to teach, JOHPER, 45; 8: 43, 1974.

Heitmann, Helen M. et Marian E. Kneer. Physical Education instructional techniques. An individualized humanistic approach, Prentice Hall, 1976. (pages 115, 313-314)

Luneke Gotts, Sheryl. Student-teacher contracts. Personalized learning in physical education, AAHPER, 1976, p. 90.

VOLLEYBALL

Annarino, Anthony A. Another way to teach, JOHPER, 45; 8: 44, 1974.

Annarino, Anthony A. Individualized instructional materials. Personalized learning in physical education, AAHPER, 1976, pp. 73-74.

Luneke Gotts, Sheryl. Student-teacher contracts. Personalized learning in physical education, AAHPER, 1976, p. 93.

POIDS ET HALTERES ("WEIGHT TRAINING")

Dubois, Paul E. Personalize your weight training program. Physical educator, 32; 3: 138-141, 1975.

CONDITION PHYSIQUE, SANTE, BIEN-ETRE

Roy, Jean. Activité physique, condition physique et bien-être. (Plan de cours). Collège Saint-Jean-sur-Richelieu. (Cours du réseau collégial.)

Comité-matière. Introduction à l'activité physique (guide de l'étudiant(e). Cégep de Lévis-Lauzon. (Cours du réseau collégial.)

Bonanno, Diane, Neil Dougherty and David Feigley. Competency by contract: an alternative to traditional comperency testing techniques. JOPER, 49; 9: 49-51, 1978.

Foster, Larry E. A tool for flexibility, JOHPER, 45; 8: 38, 1974.

DIVERS

Theory course in instructional techniques in physical education. Heitmann, Helen M. et Marian E. Kneer. Physical Education instructional techniques. An individualized humanistic approach, Prentice Hall, 1976, pp. 321-327.

Kinesiology. Parchman, Linda L. Experiences with contract teaching. JOHPER, 45; 8: 41-42, 1974.

Thèmes sportifs. Schueler, Annemarie. The inquiry model in physical education. Physical Educator, 36; 2: 89-92, 1979.

CURRICULUM OU PROGRAMME INDIVIDUALISE

Cochrane, June. Student-centered physical education. JOHPER, 44; 7: 25-26, 1973.

Emsuer, Jack L. Student directed curriculum in Barry, Patricia E. "Ideas for secondary school physical education", AAHPER, 1976, pp. 23-24.

McDonald, Lois J. An elective curriculum JOHPER, 42; 7: 28-9, 1971.

Pastor, George. Student-designed. JOHPER, 42; 7: 30-31, 1971.

Pina, Wallace M. The systems approach in physical education. JOHPER, 42; 9: 57-8, 1971.

Sadowski, G.M. Flexible modular schedulins allows for student choice of independent stydy units. JOHPER, 42; 7: 25, 1971.

5.6 Prospectives

Malgré toutes les recherches qui se sont réalisées sur le sujet depuis une vingtaine d'années, il nous semble que les applications québécoises concrètes de ces recherches, sont encore trop peu nombreuses, et c'est particulièrement

remarquable dans le cas de l'éducation physique. Des outils vraiment pratiques et disponibles aux professeurs travaillant "sur le plancher", doivent être produits.

Nous croyons qu'un guide méthodologique de l'enseignement individualisé appliqué à l'éducation physique constitue un moyen fondamental en ce sens. Plusieurs aspects sont à élaborer en vue de faciliter, pour le professeur, un processus d'individualisation:

- Comment planifier les différentes phases d'enseignement (décisions pré-classes, exécution, post-classe) afin de personnaliser son enseignement?

- Comment choisir et adapter des formules pédagogiques "individualisantes" applicables à l'éducation physique?

- Quelle approche utiliser avec le contexte spécifique de certaines activités particulières de l'éducation physique (Ex.: sports collectifs, activités de plein-air, activités supposant un contexte sécuritaire spécifique (natation, plongée,...)?

- Quel cheminement devrait-on suivre dans une planification d'enseignement individualisé (quoi faire et quoi éviter)?

- Quels moyens ou procédures le département, le collège, et même le réseau collégial québécois devraient-ils mettre de l'avant pour faciliter la tâche des professeurs sur le sujet?

- Quelles expériences québécoises ou autres ont été réalisées et peuvent s'appliquer en tout ou en partie au contexte collégial?

- Comment identifier des seuils d'entrée dans une discipline afin de favoriser un processus d'enseignement répondant davantage aux besoins de l'étudiant(e)?

BIBLIOGRAPHIE

1. Aierstock, Barbara A.

Contract teaching - one step toward humanizing education. Micro-fiche ED 151308. Université Laval.

2. American Alliance for Health, Physical Education and Recreation

Personalized learning in Physical Education, Introduction. Washington AAHPER publications, 1976.

3. Anderson, Eugene W.

New role expectations for contract teaching. Journal of health, physical education and recreation, 45; 8: 37, 1974.

4. Angers, Pierre et Bouchard, C.

Qu'est-ce que le progrès continu? Prospectives, no spécial: aspects de la didactique, Avril 1973, vol. 9, no 2.

5. Annarino, Anthony A.

Individualized instructional materials. Personalized learning in Physical Education, pp. 64-76, AAHPER, Washington, 1976.

6. Annarino, Anthony A.

High-school mini-activity Physical Education. Programms based on a multi-media individualized approach. Physical Education, 32; 4: 190-1, déc. 75.

7. Bandura, Albert

L'apprentissage social. Psychologie et sciences humaines. Pierre Mardaga, éditeur, 1976.

8. Bégin, Yves

L'individualisation de l'enseignement: Pourquoi? INRS - Éducation, Collection Devenir, no 3, 1978.

9. Bégin, Yves et Dussault, Gilles

La pédagogie de la maîtrise ou la redécouverte du bon enseignant. Vie pédagogique, 10: déc. 1980.

10. Bertrand, Yves

Les modèles éducationnels, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979.

11. Bird, James

Physical Education and the middle school student. Journal of health, physical education and recreation, 44; 3: 25-6, 1973.

12. Bonanno, Diane, Dougherty, N. et Fergley, David

Competency by contract: an alternative to traditional competency testing techniques. Journal of Physical Education and Recreation, 49; 9: 49-51, 1978.

13. Bouchard, Claude, Brunelle, Jean et Godbout, Paul

La valeur physique et le curriculum en éducation physique. Un essai sur la contribution spécifique de l'éducation physique. Ed. du Pélican, Québec, 1973.

14. Brien, Robert

Design pédagogique. Introduction à l'approche de Gagné et Briggs. Editions St-Yves, 1981.

15. Brunelle, Jean

La socialisation des étudiants dans le rôle de participants à des activités physiques: un moyen de revigorer l'intervention pédagogique. Colloque 81 (éducation physique), Cégep de Saint-Laurent, 3, 4, 5 juin 1981.

16. Brunelle, Jean

L'approche pédagogique: un chaînon important dans le processus d'intervention pour assurer à court et à long terme la participation volontaire des étudiants à des activités physiques. Texte présenté lors d'une rencontre avec des enseignants en éducation physique du niveau collégial, 21 novembre 1980.

17. Burns, Richard

Methods for individualizing Instruction. The Educational Technology Reviews Series. Number five: Individualizing Instruction. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey 07632.

18. Cardarelli, Sally M.

The LAP-A feasible vehicle of individualization. The educational Technology Reviews Series. Number Five: Individualizing Instruction. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey 07632.

19. Cassidy, Rosalind and F. Caldwell, Stratton

Humanizing Physical Education methods for the secondary school Movement Program. Dubuque, Iowa; Wm. C. Brown, 1974.

20. Cottman, Georganna S.

Contract teaching. In Barry, Patricia E. "Ideas for secondary school Physical Education", AAHPER, 1976, pp. 25-27.

21. Dandurand, Renée

Spécial: Enseignement individualisé. La Pépée, Vol. 3, No 1, oct. 1973. Collège Bois-de-Boulogne, 1973.

22. Demers, Pierre J.

L'humanisation de l'éducation physique au Québec: Vers une réhiérarchisation des valeurs. Intracom: Bulletin d'information sur l'éducation physique québécoise, Sept. 1979, No 3, Sherbrooke.

23. Direction Générale de l'éducation permanente, Ministère de l'Education. L'opération Départ (Rapport final), Livre II, 1971.

24. Edling, J.V. Individualized Instruction: a manual for administrators. Ed. Corvallis. Oregon State University, 1970.

25. Enberg, Mary Lou

Multimedia approaches. Personalized learning in Physical Education, AAHPER, Washington 1976, pp. 122-33.

26. Evans, Virden

The humanistic approach to research. Journal of Physical Education, 48; 3: 22, 77.

27. Farrell, Joan E.

Programed vs teacher-directed instruction in beginning tennis for women. Research Quaterly, 41; 1; 50-8, 1970.

28. Frankard, Paul et Walchiers, Denise

Individualisation en Education Physique. Louvain: Ed. Nauwelaerts, 1959, 115 pp.

29. Gagné, Robert

Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Application à l'enseignement. Ed. HRW, Montréal, 1976.

30. Gibran, Khalil

Le prophète. Paris: Casterman, 1956.

31. Godin, Gaston

L'apport de l'éducation physique en milieu scolaire à la poursuite de la pratique de l'activité physique. Revue de l'A.C.S.E.P.R., Nov.-Déc. 1980.

32. Heitmann, Helen M. et Kneer, Marian E.

Physical Education instructional Techniques. An individualized humanistic approach. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1976.

33. Johnson, Perry B.

Problem-solving. Personalized learning in Physical Education, pp. 98-107, AAHPER, Washington, 1976.

34. Juelich, Judy and Eliason, S.

Individually guided education in Barry, P.E. "Ideas for secondary school Physical Education". AAHPER, 1976, pp. 10-11.

35. Klesius, Stephen E.

Physical Education in the seventies: where do you stand? Journal of health, physical education and recreation, 42: 2 (46-7), février 1971.

36. Kneer, Marian E. and Newmann, Anna

Influence of sub-optimal conditions upon the implementation of differentiating instructional techniques in physical education. Physical educator, 34 (2): 83-7, May 1977.

37. Kraft, Robert E.

The student's view of contract teaching. Journal of health, physical education and recreation, Vol. 45, no 8: 47, 1974.

38. Krech, D., Crutchfield, S. and Ballachey, E.

Individual in Society. New-York: McGraw-Hill Book Co., Inc., 1962, pp. 78-79.

39. Kuznetsova, Z.I.

Differentiated instruction. Soviet education, 16(4): 68-74, 1974.

40. Lachaîne, René

Compte-rendu de l'expérience audio-tutorale réalisée durant le semestre automne 1973 à l'intérieur du cours 101-921. Document dactylographié du Collège André Laurendeau.

41. Lawson, Hal A.

Goal selection. Personalized learning in Physical Education, AAHPER, 1976, pp. 34-43.

42. Locke, Lawrence F. and Lambdin, Dolly

Teacher Behavior. Personalized learning in Physical Education, AAHPER, 1976, pp. 9-33.

43. Locke, Lawrence F. and Jensen, Mary

Prepackaged sport skills instruction: a review of selected research. Journal of health, physical education and recreation, 42, no 7: 57-9, 1971.

44. Miller, Sue Ellen

Do the nonhandicapped have a right to an individualized education program? Journal of Physical Education and Recreation, 50; 6: p. 19, June 1979.

45. Mosston, Muska

Teaching Physical Education From command to discovery. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Co., 1967.

46. Mueller, Rudy

Task cards. Personalized learning in Physical Education. AAHPER, 1976, pp. 77-88.

47. Murphy, Chet

Flexible tennis instruction. Journal of Physical Education and Recreation, 48; 6: 26-32, 77.

48. Paré, André

Individualiser le perfectionnement. L'école coopérative, no 36, février 1977, pp. 4-17.

49. Riley, Marie

Elementary games and humanism. Journal of Physical Education and Recreation, 46; 2: 46-9; 75.

50. Roberton, Mary Ann

Developmental Implications for games teaching. Journal of Physical Education and Recreation, 48, 7: 25, 77.

51. Rogers, Carl

Liberté pour apprendre. Paris: Dunod, 1972.

52. Shrader, R.D.

Individualized approach to learning. Journal of Health, Physical Education and Recreation, 42, no 7: 33-6, 1971.

53. Siedentop, Daryl

Self-control. Personalized learning in Physical Education, AAHPER, 1976, pp. 44-53.

54. Singer, R. et Dick, W.

Teaching Physical Education. A Systems approach. Boston: Houghton Mifflin Co., 1974.

55. Smith, Charles D.

Help them turn on positively. Journal of Health, Physical Education and Recreation, 45, 6: 27-8, 1974.

56. Tournier, Michèle

Typologie des formules pédagogiques. Direction Générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Education, Gouvernement du Québec, 1978.

57. Vandal, Gaston

Pour une éducation physique centrée sur le comportement socio-affectif. Communication présentée au Collège Montmorency, au Comité Provincial de la Coordination en éducation physique, le 12 novembre 1976.

58. Weisgerber, Robert A.

Trends, issues and activities in individualized learning. Issued by the ERIC Clearinghouse on Media and Technology, Stanford, California, 94305, Feb. 1972.

1.0 NATURE DE L'ENQUETE

1.1 Objectif du questionnaire

Face à l'individualisation de l'éducation physique au niveau collégial, nous avons voulu identifier quels étaient les besoins des professeurs sur le sujet. Nous avons donc cherché à connaître les opinions, les attitudes, les comportements, les besoins et les aspirations des principaux(ales) intéressés(es).

1.2 Le fondement du questionnaire

Le modèle théorique du questionnaire a été établi à partir de Mosston (4) et de Bertrand (1). Nous nous sommes servi de l'analyse (anatomie) d'un style d'enseignement fourni par Mosston. Par ailleurs, les caractéristiques des différents modèles éducationnels fournies par Bertrand nous ont permis de cerner les différences entre les différentes approches pédagogiques.

1.3 Les collèges rejoints

Nous avons voulu rejoindre le plus de professeurs possible lors de notre enquête. Aussi, avons-nous décidé de nous adresser à tous les collèges publics (51) et privés (25) du réseau collégial, soit un total de 76 (annexe 1).

1.4 La population rejointe

Dans chaque collège, le responsable de la coordination départementale ou le délégué au Comité pédagogique provincial de l'éducation physique s'est vu assigner la tâche de remettre à chaque professeur une copie du questionnaire.

C'est ainsi que nous en avons fait parvenir 688 copies. Tous les professeurs, à temps complet, à temps partiel ou à la leçon, étaient invités à participer à l'enquête.

La personne responsable de la distribution du questionnaire devait également se charger de nous les retourner une fois complétés, avec une feuille identifiant le nombre et le statut des professeurs oeuvrant au sein du département.

1.5 Les répondants(es)

La population ainsi identifiée par les responsables s'est avérée être la suivante:

Temps plein:	583
Temps partiel:	52
Chargé de cours:	25
TOTAL	660

Trois cent cinq (305) questionnaires remplis nous ont été retournés. Si on exclut les professeurs du réseau qui ont rempli le questionnaire lors du pré-test (6), cela fait un pourcentage de 46.63%, ce qui nous apparaît élevé, compte tenu de la longueur du questionnaire, et également en raison du fait que la remise du questionnaire s'est faite par un intermédiaire. Lorsqu'il ne remplissait par ce rôle, le professeur n'obtenait pas sa copie.

De plus, il s'est avéré que le questionnaire posait des problèmes pour la majorité des collègues anglophones (problèmes de terminologie linguistique). Ainsi, en excluant les collèges anglophones (sauf St-Lawrence), le pourcentage de répondants(es) s'élève à 53.3% (298 réponses sur une possibilité de 559).

1.6 Les dossiers retenus

Deux cent quatre-vingt-quinze (295) questionnaires ont été retenus pour fins de traitement statistique. Parmi les dossiers rejetés, quatre (4) ont été reçus trop tard pour être intégrés au traitement informatique. Les six (6) autres ont été rejetés par le programme informatique (SPSS) parce qu'ils n'avaient été remplis que partiellement.

2.0 LES RESULTATS

2.1 L'interprétation

Un certain nombre de recherches ont démontré que la population des répondants(es) lors d'une enquête ou d'un sondage était différente de la population des non-répondants(es). Par contre, nous pouvons quand même affirmer que les répondants(es) à notre questionnaire constituent un échantillon représentatif de la population impliquée, en raison du fait que notre enquête s'est adressée à tous les professeurs oeuvrant dans le réseau collégial.

D'autre part, lorsque les répondants(es) omettaient leur choix à une réponse (Ex.: 5 personnes n'ont pas indiqué leur âge), nous avons fait le traitement statistique sur le nombre réel de réponses obtenues (dans l'exemple donné sur l'âge, le traitement s'est fait sur 290 (295 - 5 = 290).

Nous avons voulu également présenter les résultats selon une approche simplifiée facilitant la lecture et la consultation. C'est ainsi que la majorité de nos tableaux ne comportent pas les pourcentages de réponses à tous les choix de réponses qui étaient offerts. Par exemple, lorsque les réponses possibles étaient "grandement en accord", "en accord", "en désaccord", "grandement en désaccord", nous avons opté pour présenter les deux (2) premiers choix ("grandement en accord", "en accord"), de même que leur total. Nous nous situons d'une certaine façon d'un côté du point-milieu de l'ensemble du continuum.

La présente version du rapport ne comprend que la première phase du traitement statistique que nous désirons réaliser. Une étude statistique plus poussée a été réalisée. Nous ne voulions cependant pas alourdir le rapport avec des informations qui n'auraient pas été utiles à tous les lecteurs. D'autre part, cette étude n'étant pas complètement terminée, nous préférons y investir encore du temps avant de la rendre disponible à ceux (celles) qui en manifesteront le désir.

2.2 Caractéristiques personnelles des répondants(es)

2.2.1 Années d'enseignement

La moyenne d'années d'expériences est de 7.9 ans (écart-type: 4.1). Il est intéressant de noter que près de la moitié des enseignants(es) (48.8%) ont sept (7) ans d'expérience ou moins.

2.2.2 Statut d'emploi

90.5% des répondants(es) oeuvrent à temps plein, et 9.5% à temps partiel ou à la leçon. Ces chiffres sont très près de ceux obtenus par les responsables chargés de l'acheminement des questionnaires dans chaque département. Notons que nous avons considéré comme "temps partiel", les personnes travaillant à temps plein (au niveau des collèges privés) et oeuvrant à la fois au collégial et au secondaire.

2.2.3 Age

L'âge moyen est de 31.8 (écart-type: 6.7). Il est intéressant de signaler que près de 90% (89.6%) des répondants(e) ont entre 25 et 39 ans.

2.2.4 Sexe

74.3% des répondants étaient de sexe masculin et 25.7% de sexe féminin.

2.3 Données sur la tâche de travail

2.3.1 Les "spécialités" enseignées

Les principales disciplines considérées par les enseignants(es) comme leurs spécialités (un choix maximum de 5 activités était possible) s'avèrent être les suivantes (le chiffre entre parenthèses indiquant le nombre de choix):

1. Conditionnement physique (144)
2. Natation (132)
3. Badminton (116)
4. Ski nordique (98)
5. Volleyball (94)
6. Tennis (53)
7. Basketball (51)
8. Danse créative, mouvement expressif, expression corporelle (34)
9. Principes de santé et bien-être (28)
10. Handball (26)
11. Escrime (25)
12. Golf (20)
13. Canoe-kayak (19)

    Plongée sous-marine (19)

15. Hockey sur glace (18)

Activités de plein air (18)

17. Relaxation (17)

18. Canot-camping (15)

Cyclotourisme (15)

Gymnastique sportive (15)

Enfin, notons que l'activité choisie comme première spécialité est enseignée, en moyenne, depuis 12.26 sessions.

2.3.2 Nombre d'heures d'enseignement

La moyenne de la tâche d'enseignement se situe à 14.28 heures par semaine.

Pour l'ensemble du réseau, 11.76% de la "charge d'enseignement" est attribuée à des tâches autres que l'enseignement: coordination départementale, responsabilité au niveau des sports, tâche d'entraîneur, projet de recherche,...

2.4 Prestation des cours

2.4.1 Durée totale de l'activité pour la session

25% des cours ont lieu sur une durée de 15 heures.

73.3% des cours durent 30 heures.

1.7% des cours ont une durée autre.

2.4.2 Nombre de semaines pendant lesquelles l'activité se déroule

81.8% des cours durent toute la session (15 semaines).

Seulement 12.03% des cours se déroulent sur 7 ou 8 semaines.

2.4.3 Nombre de leçons par semaine

65.1% des activités se déroulent à raison d'une seule leçon ou rencontre par semaine.

31.5% des activités ont une fréquence de deux rencontres par semaine.

3.4% des activités ont plus de deux leçons par semaine.

2.4.4 Durée d'un cours (ou leçon)

Pour ce qui est de la durée d'une leçon, 44.9% durent entre 45 et 60 minutes; 46.9% durent entre 90 et 120 minutes.

2.4.5 Nombre de groupes et d'étudiants(es) dans l'activité principale

Dans l'activité principale (celle où le professeur enseigne le plus grand nombre d'heures), la moyenne du nombre de groupes-classe est de 4.15, et la moyenne d'étudiants(es) par classe est de 21.85.

2.5 Les objectifs poursuivis en éducation physique

2.5.1 Les dimensions de la personne à privilégier

Nous avons cherché à identifier sur quels plans de la personne, l'éducation physique devait centrer ses objectifs. C'est ainsi que le professeur a été appelé à noter le niveau d'importance rattaché à différentes facettes de la personnalité (les réponses pouvaient être identifiées selon une échelle à quatre (4) catégories). Le tableau II présente les résultats des deux (2) premières catégories, selon le pourcentage des réponses.

TABLEAU II

Dimensions de la personne humaine à privilégier dans les objectifs de l'éducation physique

	Grandement important	Important	Total
Physique	59.3 %	39.7 %	99.0 %
Social	49.7 %	49 %	98.7 %
Affectif	42.3 %	50.7 %	93 %
Intellectuel	37.6 %	55.1 %	92.7 %

Nous avons également voulu connaître si les professeurs croyaient que leur rôle en était surtout un d'enseignement de techniques, ou si d'autres aspects leur apparaissaient plus importants. Le

tableau III présente les résultats des deux premières catégories dans un choix de réponses qui en contenait quatre: "grandement en accord", "en accord", "en désaccord", "grandement en désaccord".

TABLEAU III

"Le professeur d'éducation physique devrait se préoccuper d'instruire les étudiants sur la meilleure façon d'exécuter certains gestes ou certaines tactiques plutôt que de chercher à développer:

	Grandement en accord	En accord	Total
- des facettes psychosociales de leur personne	6.3	31.3	37.6
- des attitudes positives face au mieux-être physique	1.7	13.8	15.5
- de saines habitudes de vie au moyen de la pratique des activités physiques ou sportives	1.7	9.7	11.4

2.5.2 Le développement de l'autonomie

87.54% des répondants(es) ont affirmé qu'ils étaient "grandement d'accord" (32.63%) ou "d'accord" (54.91%), que le professeur se préoccupe d'expliquer aux étudiants(es) comment ils (elles) peuvent apprendre de façon autonome.

92.12% d'entre eux ont jugé qu'il était "grandement important" (37.33%) ou "important" (54.79%) que les étudiants(es) apprennent à se référer de moins en moins aux instructions formelles du professeur au fur et à mesure que la session progresse.

Il est surprenant de retrouver alors que seulement 8.4% des professeurs sont "grandement d'accord" (1.4%) ou "d'accord" (7.0%) de laisser les étudiants libres de décider dans chaque cours ce qu'il faut faire au moment où cela leur convient.

2.5.3 La satisfaction des étudiants(es) dans la pratique de l'activité physique

Il s'avère également que les enseignants(es) considèrent comme très importante la dimension socio-affective. Ainsi, le tableau IV donne les résultats sur l'importance à accorder à certains objectifs du "Rapport du Comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire" (5). Dans ce tableau, le chiffre entre parenthèses indique le niveau "réalisable" de cet objectif. (Voir page 72).

TABLEAU IV

Niveau d'importance et de réalisme (entre parenthèses) de stratégies d'apprentissage qui tiennent compte de:

	Grandement important	Important	Total
- La capacité qu'ont les étudiants(es) d'ajuster leur comportement en se référant à des règles et à des normes plus personnalisées	28.9% (14%)	61% (61.9%)	89.9% (75.9%)
- Le niveau de satisfaction personnelle de diverses catégories d'étudiants(es) (l'élite, les moyens, les plus faibles)	45.3% (20.1%)	47.8% (62.4%)	93.1% (82.5%)
- Le désir de pratiquer d'abord les activités physiques ou sportives qui les satisfont le plus	46% (21.5%)	48.8% (62.4%)	94.8% (83.9%)
- Le désir de remplir principalement les fonctions (joueur, arbitre, etc...) qui leur fournissent le plus de satisfaction	18.8% (19.9%)	65.2% (62%)	84% (81.9%)
- La possibilité qu'ont les étudiants(es) de choisir les activités selon leurs aptitudes et limites personnelles	43.6% (17.4%)	51.9% (55.2%)	95.5% (72.6%)

2.5.4 Le rôle du collège dans le continuum de l'éducation physique

Dans la perception du rôle du niveau collégial face au continuum de l'éducation physique, les professeurs trouvent "grandement important" (21.8%) ou "important" (48.3%) de s'occuper des expériences vécues antérieurement par les étudiants(es) au niveau secondaire.

Par contre, 71.5% trouvent que c'est "grandement important" (27.7%) ou "important" (43.8%) de tenir compte "des tâches physiques auxquelles devront faire face les diverses catégories d'étudiant(es) infirmières, administrateurs, etc.) lorsqu'ils (elles) seront sur le marché du travail". Seulement 58.5% trouvent que cela est "très réalisable" (17.4%) ou "réalisable" (41.1%).

2.6 La perception des rôles: professeur-étudiant

2.6.1 Le rôle du professeur

Nous avons demandé aux enseignants(es) de choisir, à partir d'une liste de 14 fonctions, les cinq (5) aspects caractérisant davantage leur rôle. A partir de l'attribution de points attribués à chacun des choix (rang 1: 5 points; rang 2: 4 points, etc.), nous avons dressé la liste de ces choix.

RANG	FONCTION	POINTS
1.-	Un facilitateur d'apprentissage.	757
2.-	Un transmetteur de valeurs (éducation).	622
3.-	Un professionnel capable de prescrire les solutions susceptibles de satisfaire les besoins des étudiants (es).	602
4.-	Un professionnel capable d'identifier ce dont les étudiants(es) ont besoin.	581
5.-	Un transmetteur de connaissances (instruction).	391
6.-	Un professionnel capable d'analyser les causes qui engendrent les besoins des étudiants(es).	337
7.-	Un spécialiste dans l'organisation de la matière.	218
8.-	Un ami capable d'écouter un étudiant qui a des problèmes personnels.	216
9.-	Un expert dans la transmission d'un contenu.	191
10.-	Une personne ressource parmi d'autres ressources disponibles et qui n'intervient que lorsque l'étudiant(e) fait appel à sa compétence.	139
11.-	Un professionnel capable d'évaluer la performance de ses étudiants(es).	109
12.-	Un individu capable de bien démontrer ce qu'il enseigne.	105
13.-	Un individu qui se préoccupe principalement d'améliorer la performance sportive de ses étudiants(es).	79
14.-	Une personne qui s'implique activement dans le parascolaire.	42

2.6.2 Le rôle de l'étudiant(e)

Nous avons voulu connaître dans quelle mesure les professeurs jugeaient les étudiants(es) aptes à s'impliquer activement dans les différentes phases de leur apprentissage.

Les répondants(es) avaient à identifier le pourcentage des étudiants(es) capables de prendre différentes décisions regardant l'apprentissage. Le tableau V présente les résultats pour les deux (2) premières catégories: "la grande majorité" (75-100%) et "la majorité" (50-75%). (Voir page 76)

TABLEAU V

Quel pourcentage d'étudiants(es) te semblent capables de:

	La grande majorité (75-100%)	La majorité (50-75%)	Total
- Organiser eux-mêmes leur apprentissage et choisir les exercices convenant à leur niveau d'évolution.	15.3%	35.4%	50.7%
- Fournir des commentaires ("feed-backs") susceptibles d'améliorer le déroulement des cours suivants.	12 %	36.4%	48.4%
- Identifier le(s) problème(s) d'apprentissage propre(s) à leur niveau d'évolution.	8.9%	37.7%	46.6%
- Déterminer avec le professeur les gestes ou stratégies qui devraient être vus ou revus au cours des prochaines leçons.	8.4%	35 %	43.4%
- Aider leurs collègues en difficulté en leur fournissant les informations appropriées.	8.7%	30.4%	39.1%
- Evaluer la pertinence des éducatifs utilisés durant les cours d'éducation physique.	3.9%	33 %	36.9%

2.6.3 Le respect des différences individuelles

Dans la majorité des cas, les professeurs semblent attacher beaucoup d'importance aux réactions des apprenants(es).

Ainsi, par rapport au rythme d'apprentissage, les professeurs semblent mettre plus d'importance sur les étudiants(es) que sur le programme. Le tableau IV nous présente les résultats. (Voir page 78).

TABLEAU VI

Le professeur d'éducation physique devrait se préoccuper:

	Grandement en accord	D'accord	Total
- Du rythme de développement de chaque individu.	61.6%	36.6%	98.2%
- Du rythme d'apprentissage des étudiants(es), plus que des objectifs du programme.	49.3%	39.1%	88.4%
- De l'atteinte des objectifs par la majorité des étudiants(es) avant de présenter de nouveaux objectifs.	24.4%	61.7%	86.1%
- Des différentes catégories d'apprenant(e).	21.8%	57.7%	79.5%
- Du rythme d'évolution de la majorité des étudiants(es) même s'il faut négliger ceux (celles) qui apprennent plus rapidement ou plus lentement.	11 %	43.7%	54.7%

2.6.4 La satisfaction des étudiants(es) dans les processus d'apprentissage

A l'intérieur du déroulement du cours, il s'avère que les enseignants sont préoccupés, dans une certaine mesure, du niveau de satisfaction de leurs étudiants(es). (Voir tableau VII). Par ailleurs, il est aussi intéressant de noter que les professeurs trouvent "grandement important" (54.6%) ou "important" (40.6%) d'utiliser des stratégies d'apprentissage qui tiennent compte de l'aspect ludique (le jeu, le plaisir, le succès).

TABLEAU VII

Le professeur d'éducation physique devrait se préoccuper d'atteindre les objectifs de son cours plutôt que de s'enquérir du taux de satisfaction des étudiants(es) face à:

	Grandement en accord	En accord	Total
- Ce qui leur plaît ou déplaît de faire comme apprenant(e).	1.4	20.4	21.8
- La qualité de la performance proposée.	.4	22.1	22.5
- Le style d'enseignement qu'il adopte comme professeur.	2.1	21.9	24.0
- La quantité de travail à fournir.	1.4	23.8	25.2

2.7 Les décisions

Nous avons déjà identifié, dans la première partie de ce rapport (en 5.1), les différentes "transactions" d'un style d'enseignement, identifiées par Mosston (4). Nous avons donc voulu identifier comment se déroulaient ces différentes phases.

2.7.1 Les décisions pré-classe

Nous avons cherché à connaître d'une part, si les professeurs croyaient que les étudiants(es) devaient participer aux différentes décisions pré-classe, et d'autre part, si les comportements manifestés par les professeurs, lors d'une semaine-cible, étaient congruents à leurs opinions.

Le tableau VIII présente les opinions (regroupement des réponses "grandement en accord" et "en accord") et les comportements manifestés par les enseignants(es) (au niveau du comportement, le choix de réponse était "l'enseignant seul", "l'enseignant et le groupe", "l'enseignant et quelques étudiants", "l'enseignant avec chaque étudiant", "chaque étudiant seul". Les pourcentages donnés sont la somme des quatre (4) dernières catégories.)

D'autres réponses obtenues nous permettent de noter que les professeurs sont d'accord à 78.6% ("grandement en accord": 27.9%; "en accord": 50.7%) que les étudiants(es) devraient participer aux objectifs susceptibles d'être atteints durant une session. Par contre, il est surprenant de constater que lors de la session hiver-1981, les objectifs ont été établis à 60% par le comité-matière ou l'enseignant(e) seul(e), sans intervention de l'étudiant(e).

TABLEAU VIII

Les étudiants(es) devraient participer à la détermination:

	Opinion	Comportement
- Des objectifs de chaque leçon.	78.6%	6.5%
- De l'ordre de présentation de la matière.	43.3%	13.0%
- Du choix des exercices.	46.5%	24.3%
- Du nombre de répétitions des exercices.	58.2%	47.2%
- De la forme de pratique (groupe, sous-groupe, seul).	77.1%	40.4%
- De la disposition lors de la pratique (vague, rangée,...).	59.4%	40.7%
- Du type de pratique (libre ou imposée à tous).	59.9%	37.7%
- Au choix de l'endroit de pratique.	51.8%	19.5%
- Au type et à la quantité de matériel.	40.2%	14.5%
- Au genre d'attitudes à adopter face aux absences et aux retards.	56.7%	35.3%

2.7.2 Le déroulement de la classe

2.7.2.1 Au point de vue organisationnel

Les professeurs ont été appelés à identifier dans quelle mesure leurs étudiants(es) étaient appelés(es) à prendre des décisions lors du déroulement du cours. Nous présentons dans le tableau IX, le pourcentage de ceux pour qui les étudiants(es) sont libres de déterminer "très fréquemment" ou "souvent" certains aspects du cours.

TABLEAU IX

Dans ta principale discipline, indique jusqu'où les étudiants(es) sont libres de déterminer eux-mêmes:

	Très fréquemment (75-100%)	Souvent (50-75%)	Total
- La durée de chaque partie de la leçon.	4.0	11.9	15.9
- Le moment où chaque exercice débute ou se termine.	9.2	12.1	21.3
- Le nombre d'exercices à exécuter.	9.6	21.4	31.0
- S'ils peuvent pratiquer ou non un exercice suggéré par le professeur.	21.6	32.0	53.6
- S'ils peuvent s'entraîner seuls ou dans le groupe de leur choix.	56.4	22.3	78.7

2.7.2.7 Au point de vue des tâches exécutées par le professeur

On a demandé aux professeurs d'identifier le pourcentage de temps qu'ils consacraient à différentes activités pendant le déroulement du cours. Le tableau X en présente les résultats. On peut remarquer que les facettes (b, d, e, f, g) qui demandent très peu d'implications ou de prises de décisions par l'étudiant(e), prennent 49.3% du temps du professeur.

TABLEAU X

Pourcentage de temps consacré par le professeur à:	
a) "Feedbacks" aux étudiants(es)	28.4%
b) Exposés théoriques	17.9%
c) Animation	17.7%
d) Démonstration	14.7%
e) Organisation de la classe	7.3%
f) Evaluation et notation	6.4%
g) Contrôle et discipline	3.0%
h) Autres tâches	4.6%

2.7.2.3 Au point de vue "communications verbales"

Il est d'abord significatif de noter que les répondants(es) indiquent à 85.3% ("grandement en accord": 31.5%; "en accord": 53.8%), que "le professeur d'éducation physique devrait fournir des commentaires spécifiques à chaque étudiant(e) plutôt que de corriger les défauts d'exécution en réunissant tout le groupe".

Nous avons voulu savoir comment les professeurs communiquent avec les étudiants(es). Le tableau XI indique le pourcentage de temps de communication selon différents aspects. On peut remarquer que la communication entre le professeur et un(e) étudiant(e) se situe seulement à 31.5%.

TABLEAU XI

Communications verbales:	
- Le professeur s'adresse au groupe ou à un sous-groupe.	51.5%
- Le groupe ou un sous-groupe s'adresse au professeur.	7.7%
- Le professeur s'adresse à un(e) seul(e) étudiant(e).	21.4%
- Un(e) seul(e) étudiant(e) s'adresse au professeur.	10.1%
- Il n'y a pas d'échange verbal.	8.8%

2.7.2.4 Au point de vue motivationnel

Nous avons voulu connaître quels étaient, selon les enseignants(es), les facteurs principaux de motivation, caractérisant la participation des étudiants(es) au cours. Le tableau XII en donne les résultats. Il est à remarquer que la motivation (extrinsèque) provenant de l'enseignant(e) (a - b) constitue, selon lui (elle), 62.6% des facteurs de motivation.

TABLEAU XII

La participation des étudiants(es) au cours dépend:	
a) Du cheminement imposé par l'enseignant(e).	37.8%
b) De l'encouragement formulé verbalement ou autrement par l'enseignant(e).	24.8%
c) Du renforcement qu'ils(elles) reçoivent des autres étudiants(es).	10.2%
d) De ce que chaque étudiant(e) expérimente, recherche, découvre par lui(elle)-même.	24.6%
e) Autre cause.	2.6%

2.7.3 L'évaluation

Face aux décisions à prendre en rapport avec l'évaluation, il est à noter que dans moins du quart du temps, les étudiants(es) sont invités(ées) à prendre part aux facettes de l'évaluation. (Voir tableau XIII).

TABLEAU XIII

	Très fréquemment 75-100%	Souvent 50-75%	Total
- Le moment de l'évaluation.	10.6%	14.4%	25 %
- Les éléments soumis à l'évaluation.	9.2%	14.3%	23.5%
- Le pourcentage (%) des points accordés à chaque critère.	10.9%	11.9%	22.8%

2.8 La satisfaction des enseignants(es)

Il nous est apparu intéressant d'identifier le taux de satisfaction des enseignants(es) afin de pouvoir connaître certains problèmes vécus par ces derniers. Notons qu'aux questions posées, le professeur pouvait choisir entre "grandement satisfait", "satisfait", "insatisfait" et "grandement insatisfait".

2.8.1 Niveau de satisfaction des enseignants(es) au niveau pédagogique

Nous avons regroupé dans le tableau XIV le taux de satisfaction relié à l'aspect pédagogique de l'intervention du professeur. Nous avons placé dans

un ordre décroissant les différentes sources de satisfaction. Il est étonnant de noter que 99% des professeurs s'avèrent satisfaits des résultats qu'ils obtiennent. Y a-t-il encore place à amélioration?

TABLEAU XIV

Niveau de satisfaction des enseignants(es) au niveau pédagogique:

	Grandement satisfait	Satisfait	Total
a) Résultats d'ensemble des méthodes actuelles.	23.8%	74.8%	98.6%
b) Rythme d'apprentissage des étudiants(es).	25.7%	66.1%	91.8%
c) Degré d'implication des étudiants(es) dans tes cours.	23.8%	66.8%	90.6%
d) Atteinte des objectifs poursuivis en éducation physique au niveau collégial.	12.5%	70.5%	83 %
e) Ouverture du collège à l'innovation pédagogique.	18.3%	51.2%	69.5%
f) Possibilités de se perfectionner.	20.8%	47.1%	67.9%
g) Possibilités du milieu (psychologue, conseiller pédagogique,...) pour améliorer ton approche pédagogique.	13.7%	48.6%	62.3%
h) Désir des gens du département à renouveler ou améliorer leur approche pédagogique.	12.5%	46.4%	58.9%

2.8.2 Niveau de satisfaction des enseignants(es) au niveau administratif

Face aux contraintes administratives caractérisant tout travail d'enseignement, nous nous sommes intéressés à identifier les aspects pouvant avoir un impact sur l'enseignement lui-même. Les résultats apparaissent au tableau XV. On peut noter que le seul élément ne satisfaisant pas les professeurs est la disponibilité des "plateaux".

TABLEAU XV

Niveau de satisfaction des enseignants(es) au niveau administratif:

	Grandement satisfait	Satisfait	Total
a) Possibilité d'enseigner les matières désirées.	40.4%	52.1%	92.5%
b) Nombre d'heures de cours à donner dans une semaine.	39.8%	52.0%	91.8%
c) Le cadre-horaire global et l'horaire de tes cours.	33.9%	53.1%	87.0%
d) Les contraintes départementales, locales ou syndicales vis-à-vis la tâche d'enseignant(e).	14.2%	68.4%	82.6%
e) Le nombre d'étudiants(es) différents(es) à rencontrer dans une semaine.	16.7%	56.7%	73.4%
f) La qualité du matériel et des plateaux.	19.1%	49.8%	68.9%
g) La disponibilité des plateaux au collège pour la pratique et le perfectionnement hors classe.	6.5%	33.0%	39.5%

2.8.3 Les causes à la base de la satisfaction ou de l'insatisfaction des enseignants(es)

Dans une question ouverte, nous avons demandé aux professeurs d'identifier la(les) principale(s) cause(s) à la base de son niveau de satisfaction. Les principales causes qui furent identifiées, sont dans l'ordre:

1. Implication des étudiants(es) pendant les cours et satisfaction manifestée par ceux-ci à la fin des cours (155).

2. Les conditions de travail très intéressantes offertes au niveau collégial (95).

3. La satisfaction personnelle obtenue à faire un travail aimé (72).

Dans la même question, nous avons aussi demandé d'identifier les causes principales d'insatisfaction. Les trois (3) causes majeures identifiées furent:

1. Le manque de collaboration et de renouveau pédagogique au niveau du département (77).

2. Les conditions de travail du collégial (59).

3. La clientèle étudiante (47).

Il faut signaler ici une contradiction, à savoir que la deuxième cause d'insatisfaction est également la deuxième cause de satisfaction. De plus, il est surprenant que ce qui constitue la principale cause de satisfaction soit également la troisième cause d'insatisfaction. Remarquons cependant que beaucoup plus de répondants(es) ont identifié une ou plusieurs causes de satisfaction (341), qu'une ou plusieurs causes d'insatisfaction (221).

2.8.4 Les besoins en regard de l'individualisation de l'enseignement

En vue d'identifier les principaux besoins d'ordre pédagogique reliés à l'individualisation de l'enseignement de l'éducation physique, nous avons posé huit (8) questions où le choix de réponses possibles était: "beaucoup", "assez", "peu", "très peu". Les réponses obtenues apparaissent au tableau XVI. Il est également intéressant de noter qu'à la question "Trouverais-tu important que le réseau collégial organise une session d'études (colloques ou autre) portant sur l'individualisation de l'enseignement en éducation physique?", 93.6% ont répondu dans l'affirmative ("oui": 76.5%; "peut-être": 17.1%).

TABLEAU XVI

Besoins d'informations spécifiques en regard de l'individualisation de l'enseignement:

	Beaucoup	Assez	Total
1. Les moyens qu'on peut utiliser pour individualiser.	66%	31%	97%
2. Expérience déjà tentée en éducation physique dans le réseau collégial québécois	63%	30%	93%
3. Les avantages et les inconvénients reliés à cette méthodologie.	57%	36%	93%
4. La présentation d'un guide méthodologique te facilitant l'individualisation de ton enseignement.	62%	30%	92%
5. Les implications pratiques (temps, équipement, tâches) reliées au processus.	54%	38%	92%
6. Des concepts tels que "individualisation", "personnalisation", "humanisation" de l'enseignement.	37%	43%	80%
7. Des expériences déjà tentées hors du Québec.	40%	35%	75%
8. La philosophie ou les principes sous-jacents à l'individualisation.	21%	46%	67%

3.0 ANALYSE DES RESULTATS

3.1 Les objectifs de l'éducation physique au niveau collégial

Il nous apparaît d'abord que les professeurs d'éducation physique se dissocient de plus en plus d'un rôle d'enseignant(e) intéressé(e) avant tout à améliorer la technique ou la performance de ses étudiants(es). Le développement d'attitudes positives face au mieux-être physique, et l'acquisition de saines habitudes de vie au moyen de la pratique des activités physiques ou sportives, constituent pour plus de 85% des professeurs (tableau III), la préoccupation majeure de l'enseignement de l'éducation physique au niveau collégial.

Face à de tels objectifs à atteindre, nous nous interrogeons sur la pertinence de la programmation habituellement offerte: les cours de techniques sportives, qui constituent en grande partie la programmation du niveau collégial (voir 2.3.1), permettent-ils d'atteindre ces objectifs? Et d'ailleurs, pourquoi faut-il que le champ d'intervention du département soit seulement celui des cours? Il nous semble que le rôle joué par le professeur d'éducation physique peut avoir bien des facettes: conseiller, enseignant, animateur, entraîneur, personne-ressource, administrateur, collaborateur, participant, présence dynamique (Brunelle (2), pp. 41-44).

3.2 Liens entre les opinions, les attitudes et les comportements des professeurs

Nous trouvons une dissociation importante entre ces trois facettes relevées dans le questionnaire.

Ainsi, au niveau des opinions, les pourcentages cumulés sont presque toujours supérieurs à 80% (parfois même à 90%), en ce qui a trait à l'implication souhaitée des étudiants(es) dans les différentes décisions pédagogiques ou administratives touchant leur apprentissage. On répond que les étudiants(es) doivent devenir autonomes (88%) et se passer de plus en plus du professeur (93%).

Par contre, au niveau des attitudes, on est plus sceptique. C'est ainsi que plus de 50% des répondants(es) disent que la moitié des étudiants(es) ne sont pas capables de s'impliquer dans les différentes phases décisionnelles touchant leur cours et leur apprentissage.

Lorsqu'on identifie maintenant quels comportements les professeurs manifestent en regard des prises de décisions par les étudiants(es), on se rend compte que ces derniers(ères) sont impliqués(es) aux processus de décisions par moins de 40% des professeurs (quelques fois autour de 10%).

Il semble donc y avoir tout un écart entre ce que les professeurs voudraient faire et ce qu'ils font en réalité.

Nous expliquons une telle situation par différents facteurs.

a) Le professeur n'a souvent vécu que peu d'expériences d'apprentissage individualisé lorsqu'il (elle) était étudiant(e). Il (elle) n'est donc pas porté(e) à s'y référer en tant que professeur.

b) Peu de cours universitaires en pédagogie ou didactique portent sur ce sujet (Locke, 3).

c) Lorsque le nouveau gradué arrive sur le marché du travail, il n'est pas suffisamment autonome pour innover et il est porté à copier ce qui se fait déjà dans le milieu. Les rêves et les aspirations sont facilement éteints (Locke, 3).

d) Lorsque le professeur a suffisamment d'initiative pour essayer quand même, il est habituellement jugé assez sévèrement par le milieu. Pour protéger leur "statu quo", les autres professeurs (plus conservateurs) vont facilement essayer de démontrer que ce qu'ils font est aussi efficace!

e) Le manque d'outils pédagogiques vraiment accessibles au professeur travaillant sur "le plancher", rebute bien des enseignants(es) qui pourraient avoir l'idée d'individualiser leur enseignement. Les outils existant présentement ont les défauts d'être, soit trop théoriques (orientés vers une utilisation éventuelle par un conseiller en moyens d'enseignement), soit difficiles d'application au contexte spécial de l'éducation physique, soit difficilement applicables au contexte québécois.

Pour corriger cette carence, il nous apparaît important de constituer un guide pratique, à l'usage du "praticien", et lui permettant d'être congruent au niveau de ses opinions, ses attitudes et ses comportements.

3.3 Le rôle joué par le professeur

Nous sommes quelque peu perplexe sur le rôle que voudrait jouer le professeur, et sur celui qu'il joue effectivement.

Ainsi, les rôles primordiaux qu'il attribue à sa fonction sont ceux de "facilitateur d'apprentissage" et "transmetteur de valeurs (éducation)". Les besoins qu'il manifeste de respecter les différences individuelles (tableau VI) et la satisfaction des étudiants(es) (tableau VII), sont reliés à des pourcentages supérieurs à 80%.

Par contre, il nous semble que le professeur continue à être le "maître" qui planifie et dirige tout, et l'étudiant(e), celui (celle) qui suit: le disciple, quoi. Nous trouvons significatif que le professeur indique que la motivation expliquant la participation des étudiants(es) se situe à 63.6% au niveau de l'enseignant(e) (tableau XII).

3.4 Le niveau de satisfaction

Les principaux aspects de l'insatisfaction des professeurs concernent les possibilités et les désirs du milieu d'améliorer ou de renouveler l'approche pédagogique actuelle (tableau XIV).

Nous croyons que cela constitue une intéressante invitation à se poser des questions sur l'opportunité de mettre en branle des processus pédagogiques et administratifs à travers le réseau collégial, permettant une plus grande individualisation de l'enseignement de l'éducation physique.

4.0 RECOMMANDATIONS

Dans les quelques lignes suivantes, nous formulons quelques recommandations auxquelles nous ont conduit nos lectures, analyses et réflexions.

4.1 Qu'une étude statistique plus poussée du questionnaire d'enquête soit réalisée.

4.2 Qu'un guide pratique de l'enseignement individualisé de l'éducation physique de niveau collégial soit réalisé et mis à la disposition des intervenants(es) du milieu.

4.3 Que des processus administratifs et pédagogiques jugés pertinents soient mis en branle à travers le réseau collégial afin de faciliter un processus d'individualisation de l'enseignement.

4.4 Que les professeurs d'éducation physique du niveau collégial, particulièrement intéressés par l'individualisation de leur enseignement, puissent mettre en commun leurs expériences, leurs interrogations, leurs problèmes, leurs solutions.

CONCLUSION

Nous avons voulu, au cours de notre recherche, analyser les concepts reliés à l'individualisation de l'enseignement de l'éducation physique, et identifier les besoins du milieu sur le sujet.

Le relevé de littérature (près de 400 sources) nous a permis de faire le point sur la nature de l'enseignement individualisé, ses principes fondamentaux, ses avantages et inconvénients et ses implications pratiques.

Le questionnaire d'enquête a permis d'identifier les opinions, attitudes, comportements et besoins des professeurs d'éducation physique du niveau collégial, face à leur approche pédagogique.

Nous croyons avoir répondu à un certain nombre d'interrogations que se posent plusieurs intervenants(es) du réseau sur le sujet. D'autre part, notre démarche n'a pas été sans susciter d'autres points demeurés sans réponse et susceptibles de constituer d'autres avenues possibles de recherche.

Nous concevons la présente recherche comme la première étape d'un effort en vue de faciliter la tâche des professeurs d'éducation physique du niveau collégial, désireux(ses) d'améliorer leur approche pédagogique. La deuxième étape, que nous désirons réaliser incessamment, devrait être la rédaction d'un guide méthodologique de l'enseignement individualisé de l'éducation physique, spécifiquement adapté pour le niveau collégial.

BIBLIOGRAPHIE

1. Bertrand, Yves

Les modèles éducationnels, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979.

2. Brunelle, Jean

La socialisation des étudiants dans le rôle de participants à des activités physiques: un moyen de revigorer l'intervention pédagogique. Colloque 81 (éducation physique), Cégep de Saint-Laurent, 3,4,5 juin 1981.

3. Locke, Lawrence F. and Jensen, Mary

Prepackaged sport skills instruction: a review of selected research. Journal of Health, Physical Education and Recreation, 42, no 7: 57-9, 1971.

4. Mosston, Muska

Teaching Physical Education.From Command to Discovery. Columbus, Ohio: Charles E. Marrill Co., 1967.

5. Rapport du comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire. (Rapport présenté au sous-ministre, Ministère de l'éducation, 18 mai 1976.)

ANNEXE I

LISTE DES COLLEGES PARTICIPANTS

COLLÈGES PUBLICS

1. Ahuntsic
2. Alma
3. André Laurendeau
4. Bois-de-Boulogne
5. Chicoutimi
6. Collège Militaire Royal
7. Dawson
8. Drummondville
9. Edouard Montpetit
10. François-Xavier Garneau
11. Gaspésie
12. Granby
13. Hauterive
14. Institut Maritime du Québec
15. I.T.A. de la Pocatière
16. I.T.A. de St-Hyacinthe
17. John Abbott
18. Joliette
19. Jonquière
20. La Pocatière
21. Lévis-Lauzon

22. Lennoxvill
23. Limoilou
24. Lionel Groulx
25. Maisonneuve
26. Matane
27. Montmorency
28. Nord-Ouest
29. Outaouais
30. Rimouski
31. Rivière-du-Loup
32. Rosemont
33. St-Félicien
34. Ste-Foy
35. St-Hyacinthe
36. St-Jean-sur-Richelieu
37. St-Jérôme
38. St-Lambert - Longueuil
39. St-Laurent
40. St-Lawrence
41. Sept-Iles
42. Shawinigan
43. Sherbrooke
44. Sorel-Tracy
45. Thetford-Mines
46. Trois-Rivières
47. Valleyfield
48. Vanier
49. Victoriaville
50. Vieux-Montréal
51. Institut du Tourisme et d'Hôtellerie

COLLEGES PRIVES

52. André Grasset
53. Collège Français
54. Jean-de-Brébeuf
55. Lasalle
56. L'Assomption
57. Marguerite-Bourgeois
58. Marianopolis
59. Marie Victorin
60. Collège de Secrétariat Notre-Dame
61. Collège O'Sullivan
62. Saint-Jean-Vianney
63. Stanislas
64. Institut Teccart
65. Vincent d'Indy
66. Collège Bart
67. Collège de Lévis
68. Collège Mérici
69. Notre-Dame-de-Foy
70. Petit Séminaire de Québec
71. Séminaire St-Augustin
72. Séminaire de Saint-Georges
73. Séminaire de Sherbrooke
74. Ecole Supérieure de Musique
75. Lafièche
76. Notre-Dame de l'Assomption

ANNEXE II

LE QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

Jusq'où
l'éducation physique
au niveau collégial

favorise-t-elle
le développement
de l'autonomie
de l'étudiant(e) ?

© copyright Cégep de Lévis-Lauzon
Tous droits de reproduction interdit

POPULATION VISÉE: Ce questionnaire s'adresse à tous ceux ou celles qui enseignent au Québec en éducation physique au niveau collégial à la session Hiver 1981.

PROTOCOLE DE RÉPONSE: Pour t'aider à répondre de façon rapide et précise, nous te suggérons de lire attentivement chaque question et d'indiquer ta réponse, soit:

- en encerclant le ou les chiffres correspondant à la réponse choisie (Ex.: 1 2 (3) 4)
- en mettant un crochet (✓) sur la ligne qui se trouve vis-à-vis ta réponse
- en ordonnant les possibilités de réponses selon un ordre d'intensité (Ex.: indiquer 1ère devant la raison jugée être la plus importante, 2ième devant la raison jugée de moindre importance que la 1ère, etc...)
- en inscrivant ta réponse dans l'espace prévu à cet effet (Ex.: discipline enseignée: volleyball)

Pour certaines questions, nous avons inclus la rubrique: "autre (préciser)_____". Cette catégorie doit être utilisée seulement si ta réponse ne peut être intégrée aux catégories mentionnées.

MODE DE RETOUR: Retourne le questionnaire dûment complété à ton délégué à la Coordination provinciale.

RÉSULTATS: Si tu désires recevoir un résumé des résultats de cette recherche, n'oublie pas de remplir la "carte-réponse" à la fin du questionnaire. Comme les questionnaires sont traités confidentiellement, c'est notre seule façon de connaître ceux ou celles à qui nous devons faire parvenir les résultats.

QUELQUES DÉFINITIONS: Période: temps constitué à l'unité de base de l'horaire (habituellement 45 ou 50 minutes).

Cours (leçon): Temps consécutif passé avec le même groupe. Un cours pourra donc comporter une (1) seule période (ex.: 12 h à 12 h 45) ou plus d'une période (ex.: 12 h à 13 h 30).

REMARQUE: Pour faciliter la lecture et en assurer la rapidité, nous avons cru utile de supprimer l'(e) féminin après étudiant, apprenant, enseignant,... Le(la) répondant(e) devra donc toujours se rappeler qu'on traite tout autant de l'étudiante que de l'étudiant. La langue française ayant malheureusement des allures masculines...!

PARTIE 1

QUESTION 1 QUESTION 2

CETTE PREMIERE SECTION DU QUESTIONNAIRE EST AXEE SUR LES DECISIONS QUE TU AS A PRENDRE TOUS LES JOURS DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT, LORSQU'ARRIVE LE MOMENT DE DONNER UN COURS.

LES QUESTIONS ONT ETE REGROUPEES EN TROIS GRANDES CATEGORIES DANS LE BUT DE POUVOIR MIEUX CERNER CHAQUE SITUATION PEDAGOGIQUE OU L'ENSEIGNANT DOIT INTERVENIR RAPIDEMENT POUR FAIRE FACE AUX DIVERS EVENEMENTS QUI SE PRESENTENT AVANT ET DURANT LE COURS, AINSI QU'AU MOMENT OU IL DOIT PROCEDER A L'EVALUATION.

1 3 4 | 1

Avant d'aborder cette séquence, nous aimerions savoir:

1. Depuis combien d'années (y compris la présente année) enseignes-tu au niveau collégial?

   1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 Plus de 14 (préciser):____ années

   5 6

   Enseignes-tu à temps complet:_____(1) ou à temps partiel:_____(2)

   7

   Quel est ton âge:_____(8-9) Quel est ton sexe: masculin_____(1) féminin_____(2)

   8 9 10

2. Quelle(s) est(sont) ta(tes) principale(s) spécialité(s) et depuis combien de sessions enseignes-tu chacune d'entre elles?

		NOMBRE DE SESSIONS (y compris la présente session)	
1ère:	(11-13)		11 13 14 15
2ième:	(16-18)	(19-20)	16 18 19 20
3ième:	(21-23)		21 23 24 25
4ième:	(26-28)	(29-30)	26 28 29 30
5ième:	(31-33)		31 33 34 35

QUESTION 3

3. Indique le nombre d'heures consacrées à chacune des disciplines que tu enseignes ainsi qu'à toute autre tâche pour laquelle tu es dégagé d'un certain nombre d'heures d'enseignement (coordination départementale, syndicat...) dans une semaine normale de travail, à la présente session:

	Discipline ou tâche		Heures	
Disciplines enseignées: Ex.:	Volleyball I		8	
		(36-38)		
		(41-43)		(44-45)
		(46-48)		
		(51-53)		(54-55)
		(56-58)		

36	38	39	40
41	43	44	45
46	48	49	50
51	53	54	55
56	58	59	60

			Heures
Autres tâches:	Ex.: Coordination départementale		6
		(61-62)	
		(65-66)	

61	62	63	64
65	66	67	68

TOTAL: Ce total doit être égal à ta charge d'enseignement: [ ]

69 70

QUESTION 4

4. En te référant à ce qui a été mentionné à la question précédente (no 3), donne pour la principale discipline que tu enseignes (principale signifie celle où tu enseignes le plus grand nombre d'heures) les indications suivantes:

	NOM DE LA DISCIPLINE PRINCIPALE	NOMBRE D'HEURES TOTAL DE L'ACTIVITE POUR LA SESSION	NOMBRE DE SEMAINES PENDANT LEQUEL L'ACTIVITE SE DEROULE	NOMBRE DE COURS (LECONS) PAR SEMAINE
Ex.:	Volleyball	30	15	2
	_____ (5-7)	_____ (8-10)	_____ (11-12)	_____ (13)

	DUREE D'UN COURS (LECON) EN MINUTES	NOMBRE DE GROUPES (CLASSES) DANS CETTE ACTIVITE	NOMBRE D'ETUDIANTS RENCONTRES DANS CHAQUE GROUPE				
Ex.:	60	4	25	23	24	21	___
	_____ (14-16)	_____ (17-18)	___ (19-20)	___	___	___	___ (27-28)
			___ (29-30)	___	___	___	___ (37-38)
			___ (39-40)	___	___	___	___ (47-48)
			___ (49-50)	___	___	___	___ (57-58)

1 3 [2] 4

5 7

8 10

11 12 13

14 16 17 18

19 20 29 30

27 28 37 38

39 40 49 50

47 48 57 58

QUESTION 5

* REPONDRE AUX QUESTIONS SUIVANTES EN SE REFERANT TOUJOURS A LA PRINCIPALE DISCIPLINE ENSEIGNEE TELLE QUE MENTIONNEE A LA QUESTION 4.

* LES INFORMATIONS DEMANDEES AUX QUESTIONS 5 A 11 INCLUSIVEMENT DOIVENT PORTER SUR L'UNE DES 4 SEMAINES DE FEVRIER 1981 QUE TU CONSIDERES COMME LA PLUS REPRESENTATIVE D'UNE SEMAINE DE TRAVAIL NORMAL.

INDIQUE POUR QUELLE SEMAINE TU DONNES TES INFORMATIONS:

1er au 7 février:_____ (1) 8 au 14 février:_____ (2) 15 au 21 février:_____ (3)

22 au 28 février:_____ (4)

A- SITUATION PRE-CLASSE

5. Pour la semaine choisie, dans ta principale discipline, indique quel est le pourcentage (%) des objectifs établis:

	% des objectifs fixés par chaque entité
a) par le comité-matière.....	_____
b) par l'enseignant selon les exigences qu'il a pré-déterminées dans son programme au début de la session.....	_____
c) par l'enseignant selon les besoins actuels de chaque classe.....	_____ (10-11)
d) par l'enseignant et chaque groupe/classe d'étudiants après négociation.....	_____
e) par l'enseignant et quelques étudiants dans chaque groupe concerné	_____ (14-15)
f) par chaque étudiant, dans chaque classe.....	_____
g) autre (préciser)_____ (18-19) (22-23)	_____ (20-21) (24-25)
GRAND TOTAL	100%

1 3 [3] 4

5

6 7

8 9

10 11

12 13

14 15

16 17

18 19 20 21

22 23 24 25

QUESTION 6

6. Pour la semaine choisie, dans ta principale discipline, qui, de l'enseignant ou des étudiants a la responsabilité de déterminer, avant que le cours ne débute:

	Personne qui a la responsabilité de cet item					
	L'enseignant seul	L'enseignant et le groupe	L'enseignant et quelques étudiants	L'enseignant avec chaque étudiant	Chaque étudiant seul	
a) L'ordre de présentation de la matière qui est couverte durant le cours.....	___	___	___	___	___	26
b) Le choix des exercices.....	___	___	___	___	___	27
c) Le nombre de répétitions.....	___ 1	___ 2	___ 3	___ 4	___ 5	28
d) La forme de pratique (en groupe, en sous-groupe, seul).....	___	___	___	___	___	29
e) Le type de pratique (libre ou imposée à tous).....	___	___	___	___	___	30
f) La façon dont les étudiants seront disposés lors de la pratique des exercices (ex.: en vagues, en rangées, en atelier).....	___	___	___	___	___	31
g) L'endroit de pratique (Plateau d'enseignement).....	___ 1	___ 2	___ 3	___ 4	___ 5	32
h) Le type et la quantité de matériel nécessaire à la bonne marche de ce cours...	___	___	___	___	___	33
i) Le genre d'attitude qu'il faut adopter face aux absences et aux retards....	___	___	___	___	___	34

QUESTION 7

B- DURANT LE COURS

7. Pour la semaine choisie, dans ta principale discipline, indique jusqu'où les étudiants sont libres de déterminer eux-mêmes:

	Très fréquemment (75-100%)	Souvent (50-75%)	Quelques fois (25-50%)	Très rarement (-25%)	Jamais (0%)	Ne s'applique pas	
a) La durée de chaque partie de la leçon.....	___	___	___	___	___	___	35
b) Le nombre d'exercices à exécuter	___	___	___	___	___	___	36
c) Les moments où chaque exercice doit débuter et se terminer....	___	___	___	___	___	___	37
d) S'ils peuvent pratiquer un exercice suggéré par le professeur.....	___	___	___	___	___	___	38
e) S'ils peuvent s'entraîner dans le sous-groupe de leur choix...	___	___	___	___	___	___	39
f) S'ils peuvent s'entraîner seul ou avec une personne de leur choix.....	___	___	___	___	___	___	40
	1	2	3	4	5	6	

QUESTION 8

8. a) Pour la semaine choisie, dans ta principale discipline, indique le pourcentage (%) du temps où:

	%	
- tu t'adresses à tout le groupe	_____	(41-42)
- tu t'adresses à divers sous-groupes	_____	(43-44)
- tu t'adresses à un seul étudiant	_____	(45-46)
- il n'y a pas d'échange verbal	_____	(47-48)
- un seul étudiant s'adresse à toi	_____	(49-50)
- divers sous-groupes s'adressent à toi	_____	(51-52)
- tout le groupe s'adresse à toi	_____	(53-54)
GRAND TOTAL	100%	

41 42 | 43 44 | 45 46 | 47 48 | 49 50 | 51 52 | 53 54

b) Pour la semaine choisie, dans ta principale discipline, indique le pourcentage (%) de temps que tu consacres à:

	%	
ba) Un exposé théorique magistral (formel ou informel) et portant sur des concepts, gestes, tactiques.....	_____	55 56
bb) La démonstration, exécution personnelle par le professeur et autres explications supplémentaires.....	_____	57 58
bc) L'organisation de la classe.....	_____	59 60
bd) L'animation de la classe en vue d'inciter (motiver) les étudiants à participer davantage.....	_____	61 62
be) Le contrôle et la discipline.....	_____	63 64
bf) Donner du feedback aux étudiants pour qu'ils corrigent ou améliorent leurs gestes/actes.....	_____	65 66
bg) L'évaluation et la notation de la performance de l'étudiant.....	_____	67 68
bh) Autre (préciser)_____ (69-70) (73-74)	_____ (71-72) (75-76)	69 70 / 71 72 / 73 74 / 75 76
GRAND TOTAL	100%	

QUESTION 9 QUESTION 10

9. Pour la semaine choisie, dans ta principale discipline, jusqu'où la participation des étudiants à tes cours dépend:

	%	
a) du cheminement que tu leur imposes à titre d'enseignant.....	_____	5 6
b) de l'encouragement que tu leur formules verbalement ou autrement.....	_____	7 8
c) du renforcement qu'ils reçoivent des autres étudiants.....	_____	9 10
d) de ce que chaque étudiant expérimente, recherche, découvre par lui-même..	_____	11 12
e) autre source incitative (préciser)_____ (13-14) (17-18)	_____ (15-16) (19-20)	13 14 15 16
GRAND TOTAL	100%	17 18 19 20

C- L'EVALUATION DES GESTES, DES ETUDIANTS, DU COURS

10. Pour la semaine choisie, dans ta principale discipline, lorsqu'arrive le moment de donner un "feedback" (après l'exécution de gestes ou l'expérimentation de tactiques) quel pourcentage (%) d'informations sont adressées:

	%	
a) à tout le groupe/classe.....	_____ (21-22)	21 22
b) à divers sous-groupes.....	_____ (23-24)	23 24
c) à quelques individus.....	_____ (25-26)	25 26
d) à un étudiant à la fois.....	_____ (27-28)	27 28
GRAND TOTAL	100%	

QUESTION 11

11. Pour la semaine choisie, dans ta principale discipline, quel pourcentage d'étudiants te semblent capables d'ici la fin de la présente session:

	La grande majorité (75-100%)	La majorité (50-75%)	La faible majorité (25-50%)	Très peu (0-25%)	
a) d'organiser eux-mêmes leur apprentissage et de choisir personnellement les exercices qui conviendraient à leur niveau d'évolution.....	____	____	____	____	29
b) d'identifier le(s) problème(s) d'apprentissage auxquels ils sont susceptibles d'être confrontés à leur niveau d'évolution.....	____ (1)	____ (2)	____ (3)	____ (4)	30
c) d'aider leurs collègues en difficulté en leur fournissant les informations appropriées.....	____	____	____	____	31
d) de coopérer avec le professeur dans le but de déterminer avec lui les gestes ou stratégies qui devraient être vus ou revus au cours des prochaines leçons.....	____	____	____	____	32
e) d'évaluer la pertinence des éducatifs utilisés durant les cours d'éducation physique..	____ (1)	____ (2)	____ (3)	____ (4)	33
f) de fournir, après chaque cours, des commentaires (feedback) susceptibles d'améliorer le déroulement des cours suivants.....	____	____	____	____	34

12. Dans ta principale discipline, indique jusqu'où les étudiants sont invités, durant la session, à prendre part aux facettes suivantes de l'évaluation:

	Très fréquemment (75-100%) (1)	Souvent (50-75%) (2)	Quelques fois (25-50%) (3)	Très rarement (-25%) (4)	Jamais (0%) (5)	Ne s'applique pas (6)	
a) le(s) moment(s) de l'évaluation...	____	____	____	____	____	____	35
b) les éléments soumis à l'évaluation	____	____	____	____	____	____	36
c) le pourcentage (%) des points accordés à chaque critère.....	____	____	____	____	____	____	37

13. Dans ta principale discipline, lorsqu'arrive le moment de fournir une note pour chacun de tes étudiants, à la fin de la session, quelle importance accordes-tu aux éléments suivants:

	%	
a) sa participation aux cours.....	____	38 39
b) son évolution personnelle dans ta discipline depuis le début de la session..	____	40 41
c) sa performance actuelle comparativement à celle des étudiants ayant un même niveau d'habiletés.....	____	42 43
d) sa performance actuelle comparativement à celle du groupe avec lequel il a évolué durant cette session-ci.....	____	44 45
e) sa performance actuelle comparativement à celle des standards fixés par l'enseignant.....	____	46 47
f) sa performance actuelle comparativement à celle des standards fixés par la Fédération sportive ou une institution de ce genre (Ex.: Kino, Croix-Rouge, CAHPER...).....	____	48 49
g) autre élément (préciser)_____ (50-51) (54-55)	____ (52-53) (56-57)	50 51 / 52 53 / 54 55 / 56 57
GRAND TOTAL	100%	

* Les pourcentages que tu viens de donner sont-ils:

- identiques pour tous les groupes: ____ (1)
- le résultat d'une moyenne pour l'ensemble des groupes: ____ (2)

58

14. Dans ta principale discipline, durant la présente session, quel pourcentage (%) de situations pédagogiques les étudiants expérimentent-ils:

	%	
- à l'intérieur des murs de l'école:		
- en classe.....	_____	(59-60)
- hors classe (ex.: intra-mural).....	_____	(61-62)
- à l'extérieur des murs de l'école.....	_____	(63-64)
GRAND TOTAL	100%	

59 60 | 61 62 | 63 64

15. Est-ce que tes étudiants ont librement accès à des locaux appropriés, pour pratiquer, à l'intérieur des murs du Collège, ta principale discipline durant la présente session?

1 3 | 5 | 4

Non ☐ (1) → passe à la question 16

Ne s'applique pas ☐ (2) → passe à la question 16

5

Oui ☐ (3)

→ Pour chaque jour, précise le nombre d'heures où les étudiants peuvent avoir accès gratuitement à ce(s) local(aux) pour la pratique libre (y compris l'intra-mural), avant 18 h et après 18 h.

Jour	Avant 18 h (nombre d'heures)		Après 18 h (nombre d'heures)	
Lundi	_____	(6-7)	_____	(8)
Mardi	_____	(9-10)	_____	(11)
Mercredi	_____	(12-13)	_____	(14)
Jeudi	_____	(15-16)	_____	(17)
Vendredi	_____	(18-19)	_____	(20)
Samedi	_____	(21-22)	_____	(23)
Dimanche	_____	(24-25)	_____	(26)

6 7 | 8
9 10 | 11
12 13 | 14
15 16 | 17
18 19 | 20
21 22 | 23
24 25 | 26

PARTIE 2

QUESTION 16

CETTE SECONDE ET DERNIERE PARTIE DU QUESTIONNAIRE PORTE SUR L'OPINION DES PROFESSEURS FACE A L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT.

IL IMPORTE DE REPONDRE AUX QUESTIONS SUIVANTES EN SE REFERANT AUX DIVERSES EXPERIENCES VECUES A TITRE D'EDUCATEUR PHYSIQUE AU NIVEAU COLLEGIAL.

16. Après avoir lu chacune des fonctions mentionnées ci-dessous, indique celles qui t'apparaissent plus importantes que les autres. Indique ton choix en les numérotant de 1 jusqu'à 5 (1 étant plus important que 2, etc...). Ne donne que 5 choix, chacun des rangs accordés n'étant donné qu'une seule fois.

Le professeur d'éducation physique, c'est d'abord:	Ordre d'importance de cette fonction-ci	
a) un transmetteur de connaissances (instruction).....	____ (27)	☐ 27
b) un professionnel capable d'analyser les causes qui engendrent les besoins des étudiants.....	____ (28)	☐ 28
c) un facilitateur d'apprentissage.....	____ (29)	☐ 29
d) une personne ressource parmi d'autres ressources disponibles et qui n'intervient que lorsque l'étudiant fait appel à sa compétence.....	____ (30)	☐ 30
e) un spécialiste dans l'organisation de la matière.....	____ (31)	☐ 31
f) un professionnel capable d'identifier ce dont les étudiants ont besoin	____ (32)	☐ 32
g) un expert dans la transmission d'un contenu.....	____ (33)	☐ 33
h) un transmetteur de valeurs (éducation).....	____ (34)	☐ 34
i) un professionnel capable d'évaluer la performance de ses étudiants...	____ (35)	☐ 35
j) un ami capable d'écouter un étudiant qui a des problèmes personnels..	____ (36)	☐ 36
k) un individu capable de bien démontrer ce qu'il enseigne.....	____ (37)	☐ 37
l) un professionnel capable de prescrire les solutions susceptibles de satisfaire les besoins des étudiants.....	____ (38)	☐ 38
m) une personne qui s'implique activement dans le para-scolaire.....	____ (39)	☐ 39
n) un individu qui se préoccupe principalement d'améliorer la performance sportive de ses étudiants.....	____ (40)	☐ 40
o) autre (préciser)_____ (41-42)	____ (43)	☐☐ 41 42 ☐ 43
_____ (44-45)	____ (46)	☐☐ 44 45 ☐ 46

QUESTION 17

17. Indique jusqu'où tu es en accord avec les énoncés suivants:

Les étudiants devraient participer à l'organisation d'un cours d'éducation physique en ce qui a trait:	Grandement en accord	En accord	En désaccord	Grandement en désaccord	
	1	2	3	4	
a) aux objectifs susceptibles d'être atteints durant une session.....	___	___	___	___	47
b) aux objectifs susceptibles d'être atteints durant chaque cours (leçon).....	___	___	___	___	48
c) à l'ordre (la séquence) de présentation de la matière.....	___	___	___	___	49
d) au choix des exercices.....	___	___	___	___	50
e) au nombre de répétitions des exercices.....	___	___	___	___	51
f) à la forme de pratique (en groupe, en sous-groupe, seul).....	___	___	___	___	52
g) au type de pratique (libre ou imposée à tous)...	___	___	___	___	53
	1	2	3	4	
h) à la façon dont ils devraient être disposés lors de la pratique des exercices (en vagues, en rangées, en ateliers).....	___	___	___	___	54
i) au choix de l'endroit de pratique.....	___	___	___	___	55
j) au type et à la quantité de matériel nécessaire à la bonne marche d'un cours.....	___	___	___	___	56
k) au genre d'attitudes que l'enseignant devrait adopter face aux absences et aux retards.....	___	___	___	___	57
l) au choix des sanctions qui seront utilisées pour maintenir la discipline dans la classe....	___	___	___	___	58
	1	2	3	4	

QUESTION 18

18. Précise jusqu'où tu es en accord avec les énoncés suivants:

	Grandement en accord	En accord	En désaccord	Grandement en désaccord	
Le professeur d'éducation physique devrait se préoccuper:					
a) plus du rythme d'apprentissage de ses étudiants que des objectifs de son programme.....	___	___	___	___	59
b) du rythme d'évolution de la majorité de ses étudiants même si cela l'oblige à négliger ceux qui apprennent plus rapidement ou plus lentement.	___	___	___	___	60
c) d'atteindre de nouveaux objectifs à chaque leçon même si la majorité des étudiants n'ont pas suffisamment assimilés les objectifs programmés au cours précédent.....	___ 1	___ 2	___ 3	___ 4	61
d) davantage de discuter avec les étudiants pour leur faire découvrir les causes à la base de leur(s) problème(s) d'apprentissage plutôt que de transmettre les connaissances (informations) qu'il possède lorsqu'arrive le moment de corriger un défaut.....	___	___	___	___	62
e) d'instruire les étudiants sur la meilleure façon d'exécuter certains gestes ou certaines tactiques plutôt que de chercher à développer des facettes psycho-sociales de leur personne.....	___ 1	___ 2	___ 3	___ 4	63
f) d'instruire les étudiants sur la meilleure façon d'exécuter certains gestes ou certaines tactiques plutôt que de chercher à développer des attitudes positives face au mieux-être physique.....	___	___	___	___	64
g) d'instruire les étudiants sur la meilleure façon d'exécuter certains gestes ou certaines tactiques plutôt que de chercher à développer de saines habitudes de vie au moyen de la pratique des activités physiques ou sportives.....	___	___	___	___	65

QUESTION 18 (suite)

18. (suite) Précise jusqu'où tu es en accord avec les énoncés suivants:

	Grandement en accord	En accord	En désaccord	Grandement en désaccord	
Le professeur d'éducation physique devrait se préoccuper:					
h) de laisser les étudiants libres de décider dans chaque cours ce qu'il faut faire au moment où cela leur convient plutôt que de les encadrer....	____	____	____	____	66
i) d'atteindre les objectifs de son cours plutôt que de s'enquérir du taux de satisfaction des étudiants face au(x) style(s) d'enseignement qu'il adopte comme professeur.....	____ (1)	____ (2)	____ (3)	____ (4)	67
j) d'atteindre les objectifs de son cours plutôt que de s'enquérir du taux de satisfaction des étudiants face à ce qui leur plaît ou leur déplaît de faire comme apprenant.....	____	____	____	____	68
k) d'atteindre les objectifs de son cours plutôt que de s'enquérir du taux de satisfaction des étudiants face à la quantité de travail qu'il leur impose.....	____ (1)	____ (2)	____ (3)	____ (4)	69
l) d'atteindre les objectifs de son cours plutôt que de s'enquérir du taux de satisfaction des étudiants face à la qualité de la performance qu'il leur propose d'atteindre.....	____	____	____	____	70
m) de fournir des commentaires spécifiques à chaque étudiant plutôt que de corriger les défauts d'exécution en réunissant tout le groupe.....	____	____	____	____	71
n) des multiples façons dont diverses catégories d'étudiants apprennent plutôt que d'établir les pré-requis qu'il considère nécessaires pour l'apprentissage de certains gestes.....	____ (1)	____ (2)	____ (3)	____ (4)	72
o) d'expliquer aux étudiants comment ils peuvent apprendre de façon autonome plutôt que de les inciter à apprendre ce qui leur est enseigné durant la présente session.....	____	____	____	____	73

QUESTION 19

19. Jusqu'où te semble-t-il à la fois IMPORTANT et REALISTE d'utiliser, avec des étudiants de niveau collégial, des stratégies d'apprentissage qui tiennent compte:

	A TITRE D'EDUCATEUR PHYSIQUE CET OBJECTIF M'APPARAIT				AVEC DES CEGEPIENS CET OBJECTIF ME SEMBLE				
	Grandement important	Important	Peu important	Très peu important	Très réalisable	Réalisable	Peu réalisable	Très peu réalisable	
a) de l'aspect ludique (le jeu, le plaisir, le succès).....	___	___	___	___ (5)	___	___	___	___ (6)	5 6
b) du genre, du type et de la variété d'expériences que les étudiants ont vécues dans leurs cours d'éducation physique au niveau secondaire.....	___	___	___	___ (7)	___	___	___	___ (8)	7 8
c) des tâches physiques (exigences, carences) auxquelles devront faire face les diverses catégories d'étudiants (infirmières, administrateurs, etc...) lorsqu'ils seront sur le marché du travail pour 10, 20, 40 ans..	___	___	___	___ (9)	___	___	___	___ (10)	9 10
	1	2	3	4	1	2	3	4	
d) de la participation des étudiants aux cours d'éducation physique en les incitant à s'impliquer davantage sur les plans:									
- physique.....	___	___	___	___ (11)	___	___	___	___ (12)	11 12
- intellectuel.....	___	___	___	___ (13)	___	___	___	___ (14)	13 14
- social.....	___	___	___	___ (15)	___	___	___	___ (16)	15 16
- affectif.....	___	___	___	___ (17)	___	___	___	___ (18)	17 18
	1	2	3	4					
e) du rythme de développement de chaque individu.....	___	___	___	___ (19)	___	___	___	___ (20)	19 20
					1	2	3	4	
f) de la capacité des étudiants à faire un choix d'éducatifs pertinents.....	___	___	___	___ (21)	___	___	___	___ (22)	21 22

1 3 6
1 4

QUESTION 19 (suite)

19. (suite)
Jusqu'où te semble-t-il à la fois IMPORTANT et REALISTE d'utiliser, avec des étudiants de niveau collégial, des stratégies d'apprentissage qui tiennent compte:

	A TITRE D'EDUCATEUR PHYSIQUE CET OBJECTIF M'APPARAIT				AVEC DES CEGEPIENS CET OBJECTIF ME SEMBLE					
	Grandement important	Important	Peu important	Très peu important	Très réalisable	Réalisable	Peu réalisable	Très peu réalisable		
g) du fait que les étudiants doivent apprendre à se référer de moins en moins aux instructions formelles du professeur au fur et à mesure que la session progresse..	___	___	___	___ (23)	___	___	___	___ (24)	23	24
h) du niveau de satisfaction personnelle des diverses catégories d'étudiants (l'élite, les moyens, les plus faibles).....	___	___	___	___ (25)	___ 1	___ 2	___ 3	___ 4 (26)	25	26
i) de leur désir de pratiquer d'abord les activités physiques ou sportives qui les satisfont le plus..	___ 1	___ 2	___ 3	___ 4 (27)	___	___	___	___ (28)	27	28
j) de leur désir de remplir principalement les fonctions (joueur, arbitre, etc...) qui leur fournissent le plus de satisfaction..	___	___	___	___ (29)	___ 1	___ 2	___ 3	___ 4 (30)	29	30
k) de la possibilité qu'ont les étudiants de choisir les activités selon leurs aptitudes et limites personnelles.....	___ 1	___ 2	___ 3	___ 4 (31)	___	___	___	___ (32)	31	32
l) de la capacité qu'ont les étudiants d'ajuster leur comportement en se référant à des règles et à des normes plus personnalisées.....	___	___	___	___ (33)	___	___	___	___ (34)	33	34

QUESTION 20

20. En terminant, nous aimerions que tu mentionnes jusqu'où tu es satisfait:

	GRANDEMENT SATISFAIT	SATISFAIT	INSATISFAIT	GRANDEMENT INSATISFAIT	
a) des résultats d'ensemble que produisent les méthodes d'enseignement que tu utilises durant cette session.....	____	____	____	____	35
b) du degré d'implication active ou passive des étudiants dans tes cours.....	____ (1)	____ (2)	____ (3)	____ (4)	36
c) du rythme d'apprentissage de tes étudiants à cette session.....	____	____	____	____	37
d) de l'atteinte des objectifs poursuivis en éducation physique au niveau collégial.....	____	____	____	____	38
e) de l'ouverture du collège à l'innovation pédagogique et à la possibilité de procéder à des expérimentations.....	____ (1)	____ (2)	____ (3)	____ (4)	39
f) des possibilités offertes par ton milieu (psychologue, conseiller pédagogique, responsable des moyens d'enseignement) pour améliorer ton approche pédagogique.....	____	____	____	____	40
g) des possibilités de se perfectionner, en département ou individuellement, du côté renouveau pédagogique.....	____ (1)	____ (2)	____ (3)	____ (4)	41
h) du désir des gens de ton département à renouveler ou améliorer leur approche pédagogique..	____	____	____	____	42

21. Selon toi, quelle(s) serait(ent) la(les) principale(s) cause(s) à la base:

a) de ton niveau de satisfaction

_____

_____

_____

_____

(43-45)

b) de ton niveau d'insatisfaction

_____

_____

_____

_____

(46-48)

43 45

46 48

22. Quel est ton niveau de satisfaction par rapport aux contraintes du cadre administratif dans lequel tu dois évoluer?

	GRANDEMENT SATISFAIT	SATISFAIT	INSATISFAIT	GRANDEMENT INSATISFAIT	
a) le cadre-horaire global et l'horaire de tes cours.....	____	____	____	____	49
b) le nombre d'heures de cours à donner dans une semaine.....	____ (1)	____ (2)	____ (3)	____ (4)	50
c) le nombre d'étudiants différents à rencontrer dans une semaine.....	____	____	____	____	51
d) la disponibilité des plateaux au collège pour la pratique et le perfectionnement hors classe	____	____	____	____	52
e) la qualité du matériel et des plateaux.....	____ (1)	____ (2)	____ (3)	____ (4)	53
f) les contraintes départementales, locales ou syndicales vis-à-vis la tâche d'enseignant.	____	____	____	____	54
g) la possibilité d'enseigner les matières désirées.....	____	____	____	____	55

23. Si tu avais à prendre part à une session d'études ayant pour thème l'individualisation de l'enseignement en éducation physique, quels seraient les principaux sujets de discussion que tu aimerais aborder ou pour lequel tu désirerais obtenir des informations spécifiques.

	Beaucoup 1	Assez 2	Peu 3	Très peu 4	
a) des concepts tels que "individualisation", "personnalisation", "humanisation" de l'enseignement.....	—	—	—	—	56
b) la philosophie ou les principes sous-jacents à l'individualisation.....	—	—	—	—	57
c) les moyens qu'on peut utiliser pour individualiser.....	—	—	—	—	58
d) les avantages et les inconvénients reliés à cette méthodologie.....	—	—	—	—	59
e) des expériences déjà tentées en éducation physique dans le réseau collégial québécois.....	—	—	—	—	60
f) des expériences déjà tentées hors du Québec.....	—	—	—	—	61
g) les implications pratiques (temps, équipement, tâches) reliées au processus.....	—	—	—	—	62
h) la présentation d'un guide méthodologique te facilitant l'individualisation de ton enseignement.....	—	—	—	—	53
i) autre (préciser): _____ (64-65)	—	—	—	— (66)	64 65 / 66
_____ (67-68)	—	—	—	— (69)	67 68 / 69

24. Trouverais-tu important que le réseau collégial organise une session d'études (colloque ou autre) portant sur l'individualisation de l'enseignement en éducation physique?

Oui _____ (1) Non _____ (2) Peut-être _____ (3) Sais pas _____ (4) — 70

25. Y aurait-il d'autres moyens qui pourraient être pris pour aider les gens du réseau à individualiser leur enseignement? — 71 73

_____

_____

_____

CARTE-REPONSE

Tes réponses au questionnaire seront traitées confidentiellement. Je retranche la présente feuille, lorsque je reçois le questionnaire, et je le détruis dès que les informations ont été compilées.

Si tu es intéressé(e) à recevoir une copie de mon rapport de recherche, il est donc nécessaire que tu m'indiques ton adresse actuelle.

[A] 1 2 4

NOM: _____ (5-28) COLLEGE: _____ (29-38)

29 30

ADRESSE: _____ (31-44)

_____ (45-58)

_____ (59-69)

TEL.: _____ (70-76)

70 72 73 76

As-tu des expériences que tu aimerais partager avec tes collègues sur l'individualisation de l'enseignement?

OUI ☐ (1) NON ☐ (2) → Passe au P.S. en bas de la page. 77

- As-tu des documents écrits sur le sujet: OUI ☐ (1) → J'apprécierais en recevoir une copie, cela m'aiderait à constituer un rapport contenant le plus d'expériences possibles. 78

  NON ☐ (2)

- Serais-tu prêt à faire un exposé des expériences que tu as vécues sur l'un ou l'autre des thèmes relatifs à l'individualisation: OUI ☐ (1) NON ☐ (2) PEUT-ETRE ☐ (3) 79

- Serais-tu prêt à animer un atelier de discussion sur le sujet: 80

  OUI ☐ (1) NON ☐ (2) PEUT-ETRE ☐ (3)

P.S.: Je te remercie bien sincèrement de l'effort que tu as fourni à répondre au questionnaire. J'espère que la démarche de recherche que j'ai entreprise cette année aura des effets bénéfiques pour les membres du réseau.